目　录

教育学

附：教育学自学考试大纲

教 育 学

绪 论*

人类实践活动的历史总是与人类认识活动的历史相一致的。实践活动发展到什么程度，对活动规律的认识也就达到什么深度；反过来，人们认识的深度也就制约了人们实践的层次和范围。在教育领域中也是一样。人们教育实践的历史与人们对教育认识的历史是相伴随的。人们只能在教育活动的基础上认识教育，同时也只能在教育认识达到的水平上开展教育活动。因此，可以说，对教育认识历史的考察，是对教育实践历史考察的深化，也是理解教育实践历史的一个角度。同时，了解教育认识历史的发展，对于我们今天发展教育科学，提高教育实践活动的科学化和理性化水平也是有着重要意义的。

教育认识有两种基本的形态：一是广义的教育认识，它包括了人类所具有的所有对教育实践的反映形式，如神话的认识、直觉的认识、习俗的认识、经验的认识、科学的认识等等；一种是狭义的形态，它是运用一定的科学方法，遵循一定的学术规范，对确定的教育问题进行专门的分析研究，并通过规范的语言文字或其他类型的符号清晰表达的教育认识。这种狭义的教育认识脱离了个体经验的直接性、具体性和局部性，力求达到对教育问题的间接的、普遍的和深层的把握和理解，以图揭示复杂的教育要素间存在的比较稳定的带有规律性的联系。对于这种狭义的教育认识，我们可以称它为“教育的科学认识”，或简称“教育学”。

---

* 此章的部分内容与成有信主编《教育学原理》(广东高等教育出版社 2000 年版)一书的内容互鉴。

第一节　教育学的概念及其对象

一、"教育学"的概念

"教育学"概念有一个演化的过程。从起源上看，无论是英语国家的"Pedagogy"，还是法语国家的"Pédagogie"，德语国家的"Pädagogik"，都是源于希腊语的"教仆(Pedagogue)"一词，意为照看、管理和教育儿童的方法。正如奥利韦拉所指出的那样，它最早"并不是一种知识，而是一种行动"[①]。19世纪末，人们对源于"教仆"的"教育学"一词逐渐不满，认为这个词的含义过于狭隘，且含有对教育工作和教育学研究的价值偏见，不利于确立教育学在大学课程体系以及整个科学体系中的学术地位。于是，英语国家的人们就先后用"Education"和"Educology"[②]来取代"Pedagogy"。在法语国家，人们用"Science de 1'education"(教育科学)来代替"Pédagogie"。在德语国家，也出现了一个新词"Erziehungswissenschaft"(教育科学)。在我国，"教育学"是一个译名。至于何时何地何人首译，尚不清楚。不过可以断定，这个名词是从日文转译过来的，时间大约在20世纪初。

从内涵上说，"教育学"这个名词在我国基本上有三种含义：一是指所有教育学科门类的总称，与"经济学"、"哲学"、"物理学"等一样属于一级学科，在其下面还有众多的二级或三级学科，如"教育社会学"、"比较教育学"、"教育哲学"、"教育法学"、"教学论"、"德育原理"等等；二是指一种课程的名称，在这个意义上，"教育学"是各个师范院校所开设的一门带有专业基础性质的课程，该课程也往往称为"教育学原理"、"教育概论"、"教育原理"等等；三是指一种教材的名称，这种教材也就是

---

① 卡洛斯·E.奥利韦拉：《比较教育：一种基本理论在发展中》，《教育展望》中文版第18期。

② James E. Christensen&James E. Fisher, Analatic Philosophy of Education as a Sub-discipline of Educology: an Introducation to its Techniques and Application, Universty Press of America, Inc. , c1979, pp129—146.

“作为一门课程的教育学”所使用的教材，其名称也随着课程名称的不同称谓而有所不同。作为一种学科门类总称的教育学也称为“教育科学”。由于我国通常所称的“学”就是指“科学”，所以在一般情况下，人们多使用“教育学”而不使用“教育科学”。但是在西方，情形稍微有些不同。西方教育学者一般将“教育科学”的内涵严格地限制在应用自然科学或实证科学方法来研究教育事实问题，从而与研讨教育研究问题的“教育哲学”对立起来。而在我国，教育哲学也被认为是“教育学”或“教育科学”的一个组成部分，是“教育学”或“教育科学”的一个分支科学。需要明确的是，本书书名中所使用的“教育学”是指作为一种教材的教育学，而绪论所介绍和研究的教育学则主要是指作为一种学科门类的教育学，意在向学习者概要地介绍教育学这样一类学科的研究对象、历史和未来，使学习者获得有关教育学的一个整体的、总括的印象，从而为以后更加深入和具体地学习一些二级或三级教育学科打下基础。

二、教育学的研究对象

每个学科领域都有自己独立的研究对象，研究对象的确定性是衡量一个学科领域研究成熟程度和水平的重要标志。教育学研究也不例外。关于教育学的研究对象，有各种各样的观点，有的人认为是“教育现象”，有的人认为是“教育事实”，有的人认为是“教育规律”，有的人认为是上述三者中的两项或三项，还有的人笼统地认为是“教育”。这些看法似是而非，需要进行认真的分析。

教育学作为人类科学的一个门类，其研究对象的规定应该符合一般科学对象的规定。毛泽东曾正确地指出，“科学研究的区分，就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此，对于某一现象领域的所特有的某一矛盾的研究，就构成某一门学科的对象”。而“问题就是事物的矛盾”①。客观事物本身及其相互之间的矛盾是产生问题的前提和基础，但还不是科学的问题本身。只有当人们意识到了这个矛盾的存在，意识到解决这个矛盾对于人类自身的意义和价值时，客观存在的矛盾才转

①《毛泽东选集》第3卷，人民出版社1991年版，第893页。

化为问题，成为科学研究的对象。当代著名的科学哲学家波普尔(K. R. Popper)在研究科学发展史时，也明确地提出，“我们不是从观察开始，而总是从问题开始。……知识的成长是借助于猜想与反驳，从老问题到新问题的发展”①。这就是说，问题既是科学的起点、对象，也是科学发展的中介和标志。问题的深入表明科学研究的深入，问题的扩展表明科学研究领域的扩展，问题的转换表明科学研究方向的转换。因此，教育学的研究对象就是“教育问题”，而不是一般意义上的“教育”、“教育现象”、“教育事实”或“教育规律”。

那么，教育问题与教育现象、教育事实、教育规律之间是什么关系？一般而言，它们之间既有一定的联系，又有本质的区别。教育现象是对教育活动最广泛的概括，是各种各样教育活动的外在表现，因而是转瞬即逝、变幻莫测的。由于教育现象自身的这些特点，因而对教育现象的认识也总是零碎的、肤浅的、不系统的甚至是相互矛盾的，谈不上是科学的认识。教育现象中包含着教育问题，教育问题不会存在于教育现象之外，但并不是所有的教育现象都可以构成教育问题。只有当教育现象中的某些矛盾引起了人们的注意，并具有研究价值的时候，才能构成教育问题，成为教育学研究的对象。教育事实是对现实教育活动物质方面的概括，是可以观察和统计的，也是与“教育价值”相对而言的。由于任何的教育活动既是合规律性又是合目的性的活动，因而，任何的教育活动同时包含着事实的和价值的两个方面。但是，这两个方面又不是机械相加的，而是有机统一的。教育的事实总是在一定的教育价值支配下产生的，从来没有脱离一定的教育价值的教育事实。而教育的价值也总是依托于一定的教育事实来实现，从来没有不通过教育事实来实现的教育价值。教育问题是以一定的教育事实为基础的，这样教育问题才能是一个客观存在的问题，而不是主观杜撰的问题，才具有科学研究的价值。但教育事实本身又不能构成教育问题，只有当某种教育事实及其所隐含的价值引起了人们的注意，并对它进行价值评价时，才能成为教育问题，成为教育学研究的对象。教育规律是指教育活动中存在的本质

---

① 卡尔·波普尔著，舒炜光等译:《客观知识》，上海译文出版社 1987 年版，第 270 页。

的、必然的和内在的联系。这种本质的、必然的和内在的联系是潜藏于教育现象背后的，不是通过感官可以把握的，必须通过科学的研究。因此，揭示教育规律是教育学研究的任务，而不是教育学研究的对象。将教育规律当成是教育学研究的对象，就等于混淆了研究的任务与研究的对象。教育活动规律性的揭示本身是通过对一个又一个的教育问题的研究来完成的。教育问题是通向教育规律之门。

总之，教育学研究的对象是教育问题。教育问题的提出标志着教育学的萌芽，教育问题的发展是推动教育学发展的内在动力，教育问题的转换表明教育学研究传统和范式的变革，对同一问题的不同回答就形成了不同的教育思想或教育观念。教育学研究必须从问题出发，具有强烈的问题意识，而不能从一些主观的愿望、僵化的教条或肤浅的观察出发。善于敏锐地把握、提出和提炼教育问题，是教育学研究的基本功。

第二节　教育学的产生与发展

一、教育学的萌芽

可以说，自从有了教育活动，就有了人们对教育活动的认识。最早的教育认识就是人们对“教育”概念的创制。教育概念的创制反映了人们一定的教育观念。但是，近代之前，人们对教育的认识活动主要停留在经验和习俗的水平，从而没有形成系统的理性的认识，形成为“教育之‘学’”，最多只是在论述哲学或社会问题时顺便涉及教育问题，表述过自己的教育思想。而且思想家们在论述教育问题时也多是从自己的某些观念出发，阐释“教育应如何”的问题，而不是从教育的事实出发，采用科学的手段，回答“教育是什么”的问题。也可以把这一阶段的教育认识活动称为“前教育学时期”。这种对教育现象和问题的前科学的认识，不仅存在于人类教育认识的早期，而且还存在于当前和今后人类对教育的认识中，主要就是指那些经验性的认识。只有把各种教育问题和各种教育思想材料作为客观的问题加以研究时，形成了关于这些问题和思想的系统的理论体系时，才超越前科学时期或前科学形式，达到科

学时期或科学形式。

这一时期所取得的教育认识成果主要体现在一些哲学家、思想家们的哲学或思想著作中。西方的如毕达哥拉斯(约前 582～前 493 年)的《金言》、柏拉图(Plato,前 427～前 347 年)的《理想国》与《美诺篇》、亚里士多德(Aristotle,前 384～前 322 年)的《政治学》与《尼各马可伦理学》、昆体良(M. F. Quitilianus,35～100 年)的《雄辩术原理》,以及中世纪和文艺复兴时期许多思想家们哲学、社会学论著。中国的如孔子的《论语》、孟子的《孟子》、老子的《老子》、庄子的《庄子》、无名氏的《中庸》、朱熹的《四书集注》、王守仁的《传习录》等等。在这一时期也出现了一些教育专著,如中国古代无名氏的《学记》、无名氏的《大学》、韩愈的《师说》等。无论是包含于哲学或思想论述中的教育思想,还是那些专门的教育论著,尽管今天仍能给我们许多启发,但就其理论的系统性与深刻性而言,还是没有达到科学的水平,思维与论述的方式也大都采用一些机械类比、比喻、格言、寓言等方式,甚至把自己的教育思想建立在宗教人生观基础之上,而且也没有形成专门的教育学语言。

需要特别指出的是,古希腊的苏格拉底(Socrates,前 469～前 399 年)与古代的其他思想家和教育家有所不同,他明确地提出了“美德是否可教”的问题,并对这个问题进行了大量的分析,结论就是:如果美德是一种知识就是可教的,因为知识是可教的。他提出了一个具有永久思想魅力的教育问题,并第一次试图通过理性的思考来解决这个问题,这就说明他已经不满足于对教育现象的经验观察,具有教育科学研究的意味了。但是,他的研究并未达到科学的水平,因为他的分析本身包含着大量的隐喻和类比,而不是科学的证明或证实。

但是,不能因为这一时期是前教育学时期就忽视这一时期人类教育认识,特别是那些伟大的思想家们的教育认识的价值。恰恰相反,我们应该高度重视他们在这一时期所取得的思想成果,所提出的许多深刻而精辟的观点。一方面是因为,他们的教育思想指导了当时人们的教育活动,不深入地了解他们的教育思想,就不能深刻地理解那一时期的教育实践;另一方面是因为,他们的教育思想中包含着大量的科学的成分,而且对后来教育科学的形成和发展产生过并将继续产生深远的影

响。认真地阅读这一时期的教育学著作，也是获得教育启迪和智慧的重要途径之一。

二、教育学的创立

教育学的创立是教育学发展史上的重要事件。从作为一种独立形态的知识领域来说，教育学创立的标志主要有：第一，从对象方面而言，教育问题构成一个专门的研究领域，受到了思想家或教育家们的特殊关注；第二，从概念和范畴方面而言，形成了专门的反映教育本质和规律的教育概念与范畴，以及概念与范畴的体系；第三，从方法方面而言，有了科学的研究方法；第四，从结果方面而言，产生了一些重要的教育学家，出现了一些专门的、系统的教育学著作；第五，从组织机构而言，出现了专门的教育研究机构。从教育学史上看，这些标志并不是同时出现的，而是在比较长的历史时期内逐渐形成的。因此，教育学的创立也不是在某一个瞬间完成的，而是有一个历史的过程，前后经历了二百多年的时间。

著名的英国学者培根（F. Bacon，1561～1626 年）为独立形态教育学的出现做出了重要贡献。作为"近代实验科学的鼻祖"，培根猛烈地批判了亚里士多德以来的经院哲学及其认识论基础，提出了实验的归纳法，将其看成是获得真正知识的必由之路，为后来教育学的发展奠定了方法论基础。此外，1623 年，培根在《论科学的价值和发展》一文的科学分类中，还首次把"教育学"作为一门独立的科学提了出来，与其他学科并列。

在教育学的创立过程中，夸美纽斯（J. A. Comenius，1592～1670 年）取得了突出的成就，受到后世教育学家们的高度赞誉。夸美纽斯是捷克的宗教改革家，一生写了大量的教育论著，其中最著名的就是《大教学论》（1632 年）。在该书中，他从宗教改革的立场出发，提出了"泛智教育"思想，探讨"把一切事物教给一切人类的全部艺术"，提出了系统的教育目的论、方法论，教育原则体系，课程与教学论，德育论以及一些学科教育思想。该书的教育学术价值就在于不仅指出了教育应该怎么办，而且努力地为教育措施寻找理论依据。他深受自然主义和培根归纳

法思想的影响，从自然的规律和儿童身心发展的规律出发，来论证自己所提出的教育原则、教学内容、教学方法、教学组织形式等等。在教育学史上，一般把夸美纽斯的这本书看成是第一本教育学著作。但是，由于他的宗教立场和目的，人们又很难把它看成一本真正的科学著作。不论如何，在他以后，人们开始了教育学的独立探索时期。

在教育学的创立问题上，德国著名的哲学家康德(I. Kant，1724～1804 年)的贡献也是不可磨灭的。康德在哥尼斯堡大学期间，普鲁士政府已颁布了义务教育法令，强迫 5 岁至 13 岁的儿童入学接受教育。为了培养大量合格的师资，该大学规定每位教授轮流讲授教育学，这可能是世界上最早的教育学课程。康德先后于 1776～1777 学年和 1786～1787 学年讲授教育学，并在晚年将自己有关教育的讲演稿交给学生林克(Theodor Rink)，嘱他编纂发表。1803 年，《康德论教育》一书出版。在该书中，康德明确认为，教育是一门很难的艺术，其实践必须和“真知灼见”结合起来，否则就会变成“机械的”东西。所谓真知灼见也即“明确真实的概念”，实际上也就是一种理性的态度和知识。如何才能获得这种真知灼见呢？康德认为，“教育一定要成为一种学业，否则无所希望”，“教育的方法必须成为一种科学”[①]，否则决不能成为一种有系统的学问。这就是他所理解的“教育学”超出他的前人和他的同时代人的地方。此外，康德还明确主张进行“教育实验”，只不过他所主张和赞赏的“教育实验”与我们今天所理解的教育实验有所不同。康德主张和赞赏的是德国的泛爱主义者巴西多(J. B. Badedow，1724～1790 年)所创办的“泛爱学校”那样的“教育实验”，其实就是根据某一种教育理想进行的“教育试验”。尽管如此，他提出的“教育实验”思想对后来实验教育学的兴起产生过一定的影响。

康德之后，对教育学的创立做出最重要贡献的就是赫尔巴特。赫尔巴特(J. F. Herbart，1776～1841 年)是康德哲学教席的继承者，近代德国著名的心理学家和教育学家，在世界教育学史上被认为是“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”。他的《普通教育学》(1806 年)被公

① 康德著，瞿菊农译：《康德论教育》，商务印书馆 1930 年版，第 10～11 页。

认为第一本现代教育学著作。赫尔巴特强调必须有“一种教育者自身所需要的科学”,有“科学与思考力”。他说:“但愿那些很想把教育基础仅仅建立于经验之上的人们,对其它的实验科学作一番审慎的考虑;但愿他们认为值得去了解物理与化学……他们也许会了解,从一个经验中将学不到什么,而从各种分散的观察中同样将学不到多少东西,因此人们在得到某种结果之前,确切地说,必须二十次地重复包含二十个错误的同一种试验。而即使这样,相反的学说对于这种结果还可以各按其特有的方式做出解释。然而他们也许将了解,在试验结束之前,在对试验的剩余部分首先做出严格检验与周密的衡量之前,是谈不到取得了经验的。教育实验的剩余部分就是学生在成年时表现出来的缺点。所以一个这样的实验,其时间范围至少需要一个人的半生!而一个人究竟何时方能成为一个有经验的教育者呢?而且每一个教育者的经验是由多少经验组成并要经过多少次的变换?相比较而言,一个有经验的医生了解的事情是何等广博,多少世纪来人们为他记录下了多少的经验!即使如此,医学仍如此脆弱,以致恰恰是它变成了各种最新哲学理论现在在其中繁茂地丛生着的疏松土壤。”“教育学不久也走向这种命运吗?它也将成为各个学派的玩具吗?假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而培植出独立的思想,从而可能成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的被占领的区域一样受到外人治理,那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用自己的方式并与其邻近科学一样有力地说明自己的方向的时候,它们之间才能产生取长补短的交流。”[①]那么,究竟什么才是教育学“自己的方式”?什么才是教育学“自己的方向”?显然,赫尔巴特所强调的不是单纯教育经验的积累,也不是盲目的教育试验或教育实验,他首先强调的是教育学要有“自身的概念”。他非常明确地指出,“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前”[②],只有这样才能获得科学的统一性。没有这些基本的教育概

---

① 赫尔巴特著,李其龙译:《普通教育学·教育学讲授纲要》,人民教育出版社 1989 年版,第 10 页。

② 同上书,第 192 页。

念，那么人们对教育的认识就永远停留在经验的水平，停留在“教育术”的阶段，而不能像当时的许多独立的科学一样，成为一种真正的“科学”，使教育知识获得它们的“普遍性”和“一般性”。考虑到赫尔巴特的下面一段话，“这些讨论是针对那些感到有责任去整理教育学的人们的，或者确切一点说，是针对那些有责任用自己的方法去创建教育学的人们的”[①]，我们完全可以认为，赫尔巴特的教育学观是非常明确的，那就是把教育学变成由一些基本的教育概念组成的知识体系。这就是他的“科学的”教育学所追求的目标。赫尔巴特不仅论述了科学教育学的独特性，而且还非常明确地提出了科学教育学的学科基础，即心理学和哲学。他说，“教育者的第一门科学，虽然远非其科学的全部，也许就是心理学”[②]，“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍”[③]。此外，赫尔巴特在哥尼斯堡大学期间，除了讲授哲学和教育学课程外，还创办了一个教育科学研究所和实验学校。所有这些，最终使得教育学从哲学中独立出来，成为科学大家族中的一员。

在赫尔巴特之前，还有许多著名的哲学家、思想家写出了专门的教育学著作，为教育学的创立做出了自己的贡献。如英国哲学家洛克于1693年出版了《教育漫话》，提出“我们敢说我们日常所见的人中，他们之所以或好或坏，或有用或无用，十分之九都是他们的教育所决定的。人类之所以千差万别，便是由于教育之故”[④]，肯定了教育在人的发展中的巨大作用，建构了完整的绅士教育理论体系，对后世有比较大的影响。法国思想家卢梭(J. J. Rousseau，1712～1778年)于1762年出版了享誉全球的《爱弥儿》，深刻地表达了卢梭的资产阶级教育思想，是反封建的理性革命声音在教育领域的表达。《爱弥儿》开篇的一句话就是：“出自造物主之手的东西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。

---

① 赫尔巴特著，李其龙译：《普遍教育学·教育学讲授纲要》，人民教育出版社1989年版，第37页。

② 同上书，第11页。

③ 同上书，第190页。

④ 洛克著，傅任敢译：《教育漫话》，人民教育出版社1985年版，第24页。

……偏见、权威、需要、先例以及压在我们身上的一切社会制度都将扼杀他的天性,而不会给他增添什么东西。他的天性像一株生长在大路上的树苗,让行人碰来撞去,东弯西扭,不久就弄死了。"[1]为了彻底地改变这种状况,他提出了"自然教育"的思想。自然教育有两层意思:一是儿童的教育要远离城市,到偏远宁静的乡村进行;二是教育不要从过去的惯例或习俗出发,因为那些都是压抑人性扼杀人性的,而要从儿童的自然本性出发。他认为儿童的自然本性是向善的,因此只要尊重儿童的本性,发展他的个性,就能培养出独立、自由、平等、博爱的人,也就是资产阶级理想的人的化身。根据儿童身心发展的特点,卢梭还把教育划分为婴儿时期的教育(0~2 岁)、儿童时期的教育(2~12 岁)、少年时期的教育(12~15 岁)以及青年时期的教育(15~20 岁)等四个时期,详细论述了每一时期儿童身心发展的特点和教育的重点内容。这是近代教育论述中最完备的关于教育年龄阶段的划分,而且是建立在对儿童心理发展的观察基础上的。卢梭的自然教育思想对后来由裴斯特洛齐、赫尔巴特等人兴起的"教育心理学化"运动产生了直接的影响,对康德、杜威等哲学家的教育学说也产生了深远的影响。

与洛克、卢梭两人相比,瑞士的著名教育家裴斯特洛齐(J. H. Pestalozzi,1746~1872 年)对近代教育学的创立做出的贡献更大一些,也更直接一些。他一生写了许多的教育论著,其中最著名的当数《林哈德和葛笃德》(1781~1787 年)。在该书中,他把教育的目的规定为全面、和谐地发展人的一切天赋力量和能力。而为达到这个目的,教育必须与生产劳动相结合,必须要符合学生的本性,必须从最简单的要素开始直到最复杂的事物。他明确地提出"使人类教育心理学化"的口号,对于推动教育活动的科学化及教育学的诞生都起到了重要的作用。他的思想对于 19 世纪的欧洲教育和教育学的发展产生了巨大的影响。

总之,教育学的创立是种种主客观条件综合作用下产生的。首先,教育学的创立像其他许多学科的创立一样,来源于社会实践的客观需要,就教育学而言,主要来源于教育实践发展的客观需要。17 至 19 世

---

① 卢梭著,李平沤译:《爱弥儿》,商务印书馆 1978 年版,第 5 页。

纪间，随着新航路的开辟，资本主义的产生和发展，产生了一些新型的实科学校。由于它们主要讲授一些新兴的自然科学、社会科学知识和现代语，因此传统教会学校和骑士教育中所使用的方法都不再适用了。学校越发展，就越需要冲破传统的教育习俗，需要新的教师和新的教育教学方法。因此，培养具有新的教育思想并掌握新的教育方法的教师，就成了适应教育实践发展的客观要求。在这种情况下，从 17 世纪末开始，欧洲陆续出现了一些教师讲习所，或者是在一些大学内增设师范课程，培养师资。所有这些，都促进了教育学的创立。其次，教育学的创立与近代以来科学发展的总趋势和一般科学方法论的奠定有着密切的关系。近代以前，哲学是一切知识的母体，相当广泛的知识探索都是在哲学的旗帜下取得的，而且由亚里士多德创立的古典演绎法被认为是获取知识的唯一方法。近代以来，人类在各个领域的认识已经积累了丰富的资料，资料的整理也已经达到了一个新阶段.提出了许多新的问题，认识渐渐地由综合向分化发展，许多学科日益从哲学母体中分化出来，采用实证科学的方法，成为独立的学科。教育学的独立和科学化也是不可避免的事。再次，教育学的独立与一些著名学者和教育家们的努力也是分不开的，凝聚着好几代教育家的心血，最终使教育认识从教育术的阶段上升为教育学的阶段，从前科学转变为科学。不过，需要说明的是，由于教育学研究自身的复杂性以及资产阶级学者自身的阶级局限性，这一时期的教育学研究还是初步的、不成熟的，因而在许多教育问题的论述上也是不正确的。

三、教育学的发展

19 世纪初教育学的创立是教育学发展过程中的重大事件，但是由于受种种因素的制约，创立之初的教育学并没有享受到科学的美名，反而遭到人们的冷落。这主要是因为赫尔巴特所提出的教育学主要是建立在理性主义基础上的，他所说的作为教育学科学基础的心理学也主要是观念心理学，它们都是以概念和概念之间的联系为基础的，思辨的成分很重，对教育现象及其问题缺乏实际的研究，不能提供切实可靠的教育知识，因此也不断地受到人们的批判。随着各国教育实践的不断发

展和来自教育学内部的批判，由赫尔巴特所最后创立的教育学在19世纪末以来得到了迅速的发展，出现了许多新的教育学派别和重要的教育学著作。现择其要者，概述如下：

（一）实验教育学

实验教育学是19世纪末20世纪初在欧美一些国家兴起的用自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育的关系的理论。其代表人物是德国的教育学家梅伊曼（E. Meuman，1862～1915年）和拉伊（W. A. Lay，1862～1926年），代表著作主要有梅伊曼的《实验教育学入门讲义》（1907年）、《实验教育学纲要》（1914年）及拉伊的《实验教育学》（1908年）。实验教育学的主要观点是：第一，反对以赫尔巴特为代表的强调概念思辨的教育学，认为这种教育学在检验教育方法的优劣上毫无用途。第二，提倡把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究，从而使教育研究真正"科学化"。第三，把教育实验划分为三个阶段：就某一问题构成假设；根据假设制定实验计划，进行实验；将实验结果应用于实际，以证明其正确性。第四，认为教育实验与心理实验的差别在于心理实验是在实验室里进行的，而教育实验则要在真正的学校环境和教学实践活动中进行。第五，主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平，用实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据。实验教育学所强调的定量研究成为20世纪教育学研究的一个基本范式，近百年来得到了广泛的应用和发展，极大地推动了教育科学的发展。实验教育学的方法也是有局限性的，因为像教育目的这样涉及价值的判断和选择的问题就不能通过实验的方法来解决，当实验教育学及其后继者把科学的定量方法夸大为教育科学研究的唯一有效方法时，它就走上了教育学研究中"唯科学主义"的迷途，受到了来自文化教育学的批判。

（二）文化教育学

文化教育学（Kutur Padagogik）又称精神科学（Geisteswissenschaften）的教育学，是19世纪末以来出现在德国的一种教育学说，其代表人物主要有狄尔泰（W. Dilthey，1833～1911年）、斯普朗格（E. Spranger，1882～1963年）、利特（T. Litt，1880～1962年）等人，代表著

作主要有狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》(1888 年)、斯普朗格的《教育与文化》(1919 年)、《教育学的展望》(1950 年)、利特的《职业陶冶与一般陶冶》(1947 年)等。文化教育学的基本观点是:第一,人是一种文化的存在,因此人类历史是一种文化的历史。第二,教育的对象是人,教育又是在一定的社会历史背景下进行的,因此教育的过程是一种历史文化过程。第三,因为教育的过程是一种历史文化过程,所以教育的研究既不能采用赫尔巴特纯粹的概念思辨来进行,也不能依靠实验教育学的数量的统计来进行,而必须采用精神科学或文化科学的方法,亦即理解与解释的方法进行。第四,教育的目的就是要促使社会历史的客观文化向个体的主观文化的转变,并将个体的主观世界引导向博大的客观文化世界,从而培养完整的人格;培养完整人格的主要途径就是"陶冶"与"唤醒",发挥教师和学生个体两方面的积极作用,建构和谐的对话的师生关系。文化教育学作为科学主义的实验教育学和理性主义的赫尔巴特式教育学的对立面而存在与发展,深刻地影响着德国乃至世界 20 世纪的教育学发展,在教育的本质、教育的目的、师生关系以及教育学性质等方面都能给人以许多的启发。文化教育学的不足之处表现在它的思辨气息很浓,在许多问题的论述上具有很强的哲学色彩,这就决定它在解决现实的教育问题上很难提出有针对性和可操作性的建议,从而限制了它在实践中的应用。另外,它一味地夸大社会文化现象的价值相对性,忽视其客观规律的存在,也使它的许多理论缺乏彻底性。

(三)实用主义教育学

实用主义教育学是 19 世纪末 20 世纪初在美国兴起的一种教育思潮,是典型的"美国版"的教育学,对 20 世纪整个世界的教育理论研究和教育实践发展产生了极大的影响。其代表人物是美国的杜威(J. Dewey,1859~1952 年)、克伯屈(W. H. Kilpatrick,1871~1965 年)等人,代表性著作有 杜威的《我的教育信条》(1897 年)、《民主主义与教育》(1916 年)、《经验与教育》(1938 年),克伯屈的《设计教学法》(1918 年)等。实用主义教育学也是在批判赫尔巴特为代表的传统教育学的基础上提出来的,其基本观点是:第一,教育即生活,教育的过程与生活的

过程是合一的，而不是为将来的某种生活做准备的；第二，教育即学生个体经验的继续不断的增长，除此之外教育不应该有其他的目的；第三，学校是一个雏形的社会，学生在其中要学习现实社会中所要求的基本态度、技能和知识；第四，课程组织以学生的经验为中心，而不是以学科知识体系为中心；第五，师生关系中以儿童为中心，而非以教师为中心，教师只是学生成长的帮助者，而非领导者；第六，教学过程中重视学生自己的独立发现、表现和体验，尊重学生发展的差异性。实用主义教育学是以美国实用主义文化为基础的，是美国资本主义发展的教育学表达，对以赫尔巴特为代表的理性主义教育理念进行了深刻的批判，推动了教育学的发展。其不足之处就是在一定程度上忽视了系统知识的学习、忽视了教师在教育教学过程中的主导作用，忽视了学校的特质，并因此受到了 20 世纪美国社会及其他社会人们的连续不断的批判。

（四）制度教育学

制度教育学是在 20 世纪 60 年代诞生于法国的一种教育学说，从另一个方面开辟了教育学研究的新领域和新视角，其代表人物是 F. 乌里、A. 瓦斯凯、M. 洛布罗等人。其代表性著作主要有瓦斯凯和乌里的《走向制度教育学》(1966 年)、《从合作班级到制度教育学》(1970 年)以及洛布罗的《制度教育学》(1966 年)等。制度教育学的主要观点有：第一，反对赫尔巴特以来的传统教育学把教育研究的着眼点放在一些师生个体行为的观察、分析、指导和校正上，认为教育学的研究应该首先把培养制度亦即教育制度作为优先目标，以阐明教育制度对于教育情境中的个体行为的影响。第二，在教育实践活动中，教育制度比教育意图、计划、策略对师生教育及学习行为的影响更大、更深刻。教育实践中的官僚主义、师生与行政人员彼此间的疏离主要是由于教育制度造成的。第三，教育的目的是帮助完成想要完成的社会变迁，而要想达到这一目的，就必须进行制度分析，帮助教育者和受教育者理解制约他们思想、行为的制度因素，把学校中“给定的”制度（即从外面强加的制度）变成“建立中”的制度（即根据个人间的自由交往而导致自我管理的制度）。第四，教育制度的分析不仅要分析那些显在的制度，如教育组织制度、学生生活制度等，而且还要分析那些隐性的制度，如学校的建筑、技

术手段的运用等等。制度教育学侧重于对学校的各种教育制度进行分析引起了人们对学校制度的高度重视，使获得了对原来视为当然的学校制度进行质疑和批判的意识与能力，促进了教育社会学的发展。但是，由于制度教育学过分地依赖精神分析理论来分析制度与个体行为之间的关系，所以又显得不科学，在许多问题的论述上缺乏说服力。

（五）马克思主义教育学

马克思主义的教育学包括两部分内容：一部分是马克思恩格斯以及其他马克思主义的经典作家对教育问题的论述，也就是他们的教育思想；另一部分是教育学家们根据马克思主义的基本原理（包括教育原理）对现代教育一系列问题的研究结果。马克思恩格斯不是教育学家，在他们的论述广泛的著作里也没有见到对赫尔巴特的批判，但是他们的历史唯物主义以及建立于历史唯物主义之上的教育观念，对于后来教育学，特别是对前苏联和中国教育学的发展起到了巨大的作用，成为后者的理论和方法论基础，从而形成了马克思主义的教育学。

在马克思主义产生之前，资产阶级的思想家、教育家们论述教育主要是从人的本性出发来进行的，把教育看成是人之为人的条件，是人的和谐发展的条件。他们反对某种教育也是从那种教育对人性的压抑和扭曲开始批判的。这种从抽象的人性出发对封建教育进行的批判在历史上是有进步作用的，对于古代教育向现代教育的转型起到了积极的作用。但是，这种人性的教育需要不过是新兴的资产阶级自己的教育需要，新人不过是资产阶级自身的化身而已。并且，资产阶级为了获得和巩固自己的利益，总是把这种建立在抽象的人性基础上的资产阶级的教育看成是永恒不变的，从来如此的，对于劳动人民有一种麻痹作用。马克思从历史唯物主义的基本观点出发，从现实的联系出发，阐明了教育现象是由社会关系所制约的，教育具有社会性，在阶级社会中具有阶级性。人的本质是现实生活中社会关系的总和，人的发展也不是由抽象的人性决定的，而是由社会发展所制约，与社会发展状况历史地相一致的。马克思恩格斯从对社会分工的分析出发，深刻地阐明了资本主义社会机器化大生产为人的发展创造了必要的条件，提出了人的全面发展的要求。但是，资本主义制度由总是在意识形态和实际社会制度上阻碍

人的全面发展。要想真正地解放生产力，促进人的全面发展，就必须推翻资产阶级专政，建立社会主义社会。总之，马克思恩格斯第一次从社会、教育与人三者之间历史的、现实的总体联系中来考察教育和人的发展问题，为教育学的发展奠定了科学的方法论基础。

马克思主义教育学的基本观点是：第一，教育是一种社会历史现象，在阶级社会中具有鲜明的阶级性，不存在脱离社会影响的教育；第二，教育起源于社会性生产劳动，劳动方式和性质的变化必然引起教育形式和内容的改变；第三，现代教育的根本目的是促使学生个体的全面发展；第四，现代教育与现代大生产劳动的结合不仅是发展社会生产力的重要方法，也是培养全面发展的人的唯一方法；第五，在教育与社会的政治、经济、文化的关系上，教育一方面受它们的制约，另一方面又具有相对独立性，并反作用于它们，对于促进现代社会政治、经济与文化的发展具有巨大的作用；第六，马克思主义的唯物辩证法和历史唯物主义是教育科学研究的方法论基础，既要看到教育现象的复杂性，不能用简单化的态度和方法来对待教育研究，又要坚信教育现象是有规律可循的，否则就会陷入到不可知论和相对论的泥坑中去。

马克思主义的产生为教育学的发展奠定了科学的方法论基础，但是由于种种原因，在实际教育学研究过程中，人们没有能够很好地理解和运用马克思主义理论，往往犯一些简单化、机械化的毛病，这是我们应当在学习和发展马克思主义教育理论时所应当特别注意的。

(六)批判教育学

批判教育学是20世纪70年代之后兴起的一种教育思潮，也是当前在西方教育理论界占主导地位的教育思潮，对于教育诸多问题的研究都有比较广泛和深刻的影响。批判教育学的代表人物有美国的鲍尔斯(S. Bowles)、金蒂斯(H. Gintis)、阿普尔(M. Apple)、吉鲁(H. Grioux)，法国的布厄迪尔(P. Boudieu)等，代表性著作有鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》(1976年)、布厄迪尔的《教育、社会和文化的再生产》(1979年)、阿普尔的《教育中的文化与经济再生产》(1982年)、吉鲁的《教育中的理论与抵制》(1983年)等等。

批判教育学在理论上的来源是非常复杂的，有马克思主义的，有弗

洛伊德主义的，有法兰克福学派的，有哈贝马斯的，但主要地是深受马克思主义和以霍克海默（M. Horkheim）、阿多诺（T. Adorno）、马尔库塞（H. Marcuse）为代表的法兰克福学派批判理论的影响，是批判理论在教育领域的具体应用和发展。在实践上，批判教育学是针对当代西方资本主义教育制度中种种的不平等、不公正现象而进行的精细分析与批判，是当代资本主义社会矛盾在教育理论层面上的反映。由于各自的理论基础不同，批判教育学者之间关注的问题、发表的观点也不尽相同，甚至彼此之间存在着比较严重的分歧。但是，他们之间也有一些共同的地方，构成批判教育学的基本理论景观：第一，当代资本主义的学校教育并未像实用主义教育学所宣称的那样是一种民主的建制和解放的力量，是推进社会公平和实现社会公正的强有力手段和途径。恰恰相反，它是维护现实社会的不公平和不公正的，是造成社会差别、社会歧视和社会对立的根源。第二，之所以会出现这种现象是因为教育是与社会相对应的，有什么样的社会政治、经济和文化，就有什么样的学校教育机构，社会的政治意识形态、文化样态、经济结构都强烈地制约着学校的目的、课程、师生关系、评价方式等，学校教育的功能就是再生产出占主导地位的社会政治意识形态、文化关系和经济结构。这样一来，下层人家的子弟、文化处境不利者的子女以及被统治阶级的孩子就很少能在学校教育系统内取得成功。第三，比这种后果更严重的是，人们已经习惯于把处境不利者的失败看成是个体的原因而不是制度的原因，把学校看成是一个按照公平和公正原则行事的地方，看成是一个纯粹以个体能力和兴趣为本位的地方，也就是说，人们已经对这种事实上的不平等和不公正丧失了“意识”，将之看成是一个自然的事实，而不是某些利益集团故意制造的结果。第四，批判教育学的目的就是要揭示看似自然事实背后的利益关系，帮助教师和学生对自己所处的教育环境及形成教育环境的诸多因素敏感起来，即对他们进行“启蒙”，以达到意识“解放”的目的，从而积极地寻找克服教育及社会不平等和不公正的策略。批判教育学提供的知识不仅包括解释的知识，更包括行动的知识。只不过，批判教育学在提供策略方面不像在分析问题方面那样地富有成效。第五，批判教育学认为教育现象不是中立的和客观的，而是充满

着利益的纷争的，因此教育理论研究不能采取惟科学主义的态度和方法，仅仅依靠收集、整理、统计一些数据来进行，而要采用实践批判的态度和方法，揭示具体教育生活中的利益关系，使之从无意识的层面上升到意识的层面。世纪之交的批判教育学仍在发展之中，必将对21世纪的西方教育理论乃至我国的教育理论产生相当的影响，应该给予积极的关注。

总之，从19世纪初赫尔巴特最后创立了教育学以来，教育学得到了比较大的发展，出现了各种不同的教育学流派和教育学观。透过百年来这些不同的教育学流派，我们可以发现：第一，教育学的发展总是受到具体的社会政治、经济、文化条件的制约，反映着具体的社会政治、经济、文化发展的要求。社会政治、经济、文化改革深入的时期，也就是教育学研究最活跃的时期。第二，在教育学的发展过程中，不同的国家形成了不同的教育学传统和风格，例如美国的实用主义教育学、德国的文化教育学、前苏联和我国的马克思主义教育学等。后来的教育学发展可以批评这个传统，但是却不能绕过这个传统。第三，教育学的发展得益于不同教育学派之间的相互批评和借鉴，如实用主义教育学对赫尔巴特教育学的批评，文化教育学对实验教育学的批评，批判教育学对实用主义教育学的批评等等。没有不同教育学派之间的理论争鸣，就没有现代教育学的发展。第四，不同的教育学派在相同的教育问题上越来越难以取得共识，教育学理论内部的分歧有加大的趋势，教育学的科学声誉也因此受到了严重的影响。

四、当代教育学的状况

时代在前进，科学在进步，教育在发展，教育学也不断地出现一些新的面貌，以致于20世纪末的教育学已经远远不同于20世纪初的教育学了，具备了许多新的特征，描述如下：

（一）教育学研究的问题领域急剧扩大

在20世纪初，教育学的研究主要地还是集中在对学校教育问题的研究上，而且主要地集中在对学校教育教学过程中出现的问题的研究上，教育学的视野是比较狭隘的。到了20世纪末，随着教育实践的发

展，教育学研究的问题领域已经从微观的教育教学过程扩展到宏观的教育规划，从教育的内部关系扩展到教育的外部关系，从基础教育扩展到高等教育，从正规教育扩展到非正规教育，从学校教育扩展到社会教育，从正常儿童的教育扩展到一些有特殊需要的儿童的教育，从儿童青少年的教育扩展到成人教育、老年教育等等。一个巨大的教育问题域已经形成，为教育学者聪明才智的发挥提供了基础，为教育学的进一步分化提供了内在动力。

（二）教育学研究基础和研究模式的多样化

伴随着教育学研究问题领域的扩展，教育学研究的基础和模式也日益多样化。在赫尔巴特时代，教育学的基础主要是哲学和心理学，当代教育学的基础包括了更加广阔的学科领域，如生理学、脑科学、社会学、经济学、政治学、法学、人类学、文化学、科学哲学、技术学、管理学等等。不同的人可以从不同的理论基础出发进行研究，如前面提到的文化教育学、实用主义教育学、马克思主义教育学等就是从不同的理论基础出发对教育的一系列问题发表自己的见解，形成了不同的教育观，彼此之间相互批评、相互借鉴、相互吸收，出现了一个教育学史上少有的百家争鸣的时代，推动了教育学术和教育实践的发展。与之相关的就是教育学研究模式的多样化，有的从科学主义的角度进行研究，强调对教育活动中数量关系的描述，有的从人文主义的角度进行研究，强调对教育活动中非数量关系的质的东西进行分析，还有的介于两者之间，或偏向一方，或两者结合。就教育学研究的层次而言，也出现了基础研究、应用研究、咨询研究、开发研究等多种层次类型，彼此之间相互依赖，相互渗透，相互推动，构成教育学研究的完整体系。

（三）教育学发生了细密的分化，形成了初步的教育学科体系，同时也出现了各种层次与类型的综合

近代以来的教育学是无所不包的，所以关于教育问题的研究都是在教育学的名义下进行，教育学成了所有学术性教育知识的总称。20世纪以来，特别是20世纪中叶以来，随着教育问题领域的扩展以及研究基础和模式的多样化，教育学也发生了快速的学科分化，教育学一个个组成部分纷纷发展为独立的学科，与此同时，这些相对独立的学科又

与其他类型的学科进行交叉，出现了许多子学科、边缘学科，如教学论、课程论、德育原理、教育哲学、教育社会学、教育经济学、教育文化学、教育政治学、教育管理学、教育史学、教育实验学、教育人类学、教育统计学、教育测量学、教育心理学、教育政策学、教育评价学、教育技术学、比较教育学、学前教育学、普通学校教育学、高等教育学、职业技术教育学、军事教育学、特殊教育学、家庭教育学，等等，形成了初步的教育学科体系。值得注意的是，就像其他任何学科一样，20 世纪后半叶的教育学在发生高度分化的同时又出现了高度综合的现象。所谓的高度综合不是指再综合出一个无所不包的大教育学来，这是不可能的，而是指教育学的子学科与子学科之间，子学科与边缘学科之间，以及子学科、边缘学科与其他非教育学科之间，出现了多种形式、多种层次和多种类型的综合，出现了许多新的教育知识增长点。例如，教学论是从教育学中分化出来的，分化出来的教学论与哲学和教育哲学综合产生教学哲学，与社会学和教育社会学综合产生教学社会学，与人类学和教育人类学综合产生教学人类学，与技术学和教育技术学综合产生教学技术学。又例如课程论本来是从教学论中分化出来的，可是现在的课程论又开始与哲学、社会学综合，出现了课程哲学、课程社会学等新的学科领域。由于这种多层次、多类型、多形式的学科综合，打破了传统学科界限，扩展了研究视野，深化了问题研究，使得当代教育学研究走上了一个新的阶段。

（四）教育学研究与教育实践改革的关系日益密切

教育学的研究在刚刚独立的时候主要是一种形而上学的研究，研究者注重的是从自己的某种哲学或伦理学或政治学的观点出发，来提出一些有关教育的规范性要求，这样一来对教育实际活动中所面临的问题关注不够，所发表的见解也就与教育活动的改进关系不大。这就是后来赫尔巴特教育学受到长期批评的重要原因。当代教育学研究这种形而上学的风气大减，研究者们所关心的是教育实践中到底存在哪些问题，问题产生的原因是什么以及如何解决这些问题等等。是教育问题而不是研究者的一己之见成了当代教育学研究的出发点。与此同时，当代教育实践的发展也日益呼唤着教育理论的指导，为教育学的发展提

供了强大的社会动力。之所以如此，是因为现代教育实践本身的复杂性已经要求把教育实践的水平从经验的水平提升到科学的、理性的水平。没有教育理论的指导，为全社会广泛关注的教育改革就不可能有清晰的思路，也就不可能取得成功。在这种情况下，传统上教育理论工作者与教育实践工作者之间的隔膜、陌生乃至对立状态得到了一定程度的扭转，在一些教育理论工作者与教育实践工作者之间出现了多种形式的联合、交流和对话。

(五)教育学加强了对自身的反思，形成了教育学的元理论

教育学的发展与其对自身的反思是分不开的，恰如一个人的发展与对他自己的人生反思是分不开的一样，两方面是相辅相成的。当代教育学发展的一个重要特征就是出现了自觉的教育学反思。教育学反思作为一种研究活动而言不同于对教育实践的研究，它是对教育研究的研究，也就是对教育的元研究，其目的不是要形成教育理论，而是要检讨教育研究活动本身的目的、性质、价值、知识结构等等，形成教育学观。之所以要如此，是因为不提高理论活动的自觉性，就不能提高理论本身的清晰度和科学性，不能更好地为教育实践服务。有关教育学自身的反思研究结果就形成了教育的元理论，即关于教育学学科自身的知识体系，如关于教育学研究对象的知识、逻辑起点的知识、发展史和历史分期的知识、知识陈述形式的知识、教育学理论与教育实践关系的知识、教育学者的社会责任的知识、教育学知识结构的知识，等等。这些教育学元理论的出现，会极大地提高教育学者的理论自觉性，必然会推动明日教育学的发展，使之在当代和未来教育改革中产生更大的作用。

第三节 教育学的学习与研究

像任何科学的学习和研究一样，教育学的学习和研究也不是一件容易的事情，是非下功夫不可的。那种认为“教育无学”或“教育学学习很容易”的想法是错误，是学习和研究教育学最大的思想障碍。不过，实事求是地说，由于每一个人在自己的成长历程中都或多或少地拥有一些教育经验，因此，步入教育学之门是不难的，但是要登堂入室，成为教

育学家或一名教育学的内行则是很难的。这就要求我们必须深入地理解教育学的价值，掌握一些学习和研究教育学的基本方法或要求。

一、教育学的价值

无论是作为一类学科名称的教育学，还是作为一门课程名称或教材名称的教育学，其价值都是多方面的，这里择其要者加以阐述。

（一）启发教育实践工作者的教育自觉，使他们不断地领悟教育的真谛

众所周知，一位教师不同于一位工人，工人在一般情况下只完成生产流水线上的一道工序，而每一位教师时刻所面对的是学生的整个精神世界。工序是固定的，工人因此在经过了一定的训练或实践以后就可以达到自动化或熟练化的程度。而学生的精神世界则是独特的，随着外部世界的变化而变化的，教师必须有着一种高度的自觉才能在每一时刻理解和把握学生的精神世界并采取适当的方法促使其健康成长。没有这种教育的自觉，就没有真正的教育。而这种教育自觉又不是天生的，也不是像技术或规则一样可以由外部获得的。它来自理论的教化以及在理论启迪之下的内在自觉。教育学的首要价值就在于对广大的教育实践工作者进行这种理论的教化，促使他们的内在反省，从而不断地提高教育活动的自觉程度，深刻地理解教育活动——哪怕是再微小不过的教育活动——的价值和意义。缺乏这种自觉和理解，教育工作者就会陷入到陈规陋习之中，就会觉得教育工作是繁重而无趣的事情，从而丧失教育工作的积极性、主动性和创造性。学习教育学理论，就是要提升教育工作者的教育自觉，使之从一个教书匠成长为一个教育家，从一个以教育为业的人转变为一个以教育为生的人。

（二）获得大量的教育理论知识，扩展教育工作的理论视野

任何的教育学教科书，总是要围绕着一个教育问题介绍许多不同的教育理论流派的观点。这些观点或者是相互冲突的，或者是相互补充的，从不同的方面对同一个教育问题提供着不同的解释。这种不同解释的存在表明了教育问题的复杂性和影响教育问题因素的多样性。作为一个教育实际工作者，只有理解了这种教育问题的复杂性和影响教育

问题形成因素的多样性，才能真正地找到解决问题的适宜途径或办法。要有这样的本领，单靠教育实际工作者自己的亲身经验或闭门造车式的研究是不够的，必须善于从教育思想史上和当前的教育理论研究中获取大量的信息。而要做到这样，就非努力学习教育学不可。特别是在当今世界变化日益深刻和迅速的今天，教育实际工作者要想跟上时代的步伐，积极地参与教育教学改革事业，就更要从传统的经验主义习惯中走出来，认真地、努力地学习教育学知识，提高自己的理论素养，开阔自己的理论眼界，从而提高教育教学工作的理性自觉。

（三）养成正确的教育态度，培植坚定的教育信念

教育的态度是教育实际工作者对于教育工作的情感体验。积极的、健康的教育态度是教育工作的精神动力，消极的和不健康的教育态度则是导致教育内在缺陷的主要原因。在各种各样的教育态度中，教育信念因其坚定性和强烈性而成为一种最可贵的精神力量。拥有坚定的教育信念是所有伟大教育家的共同人格特征，其本身就具有强烈的教育意义和伟大的凝聚力量。然而，无论是教育态度还是教育信念，都不是凭空形成的，也不是教育者狭隘感觉经验的产物。它们与教育知识特别是教育理论知识的获得有着直接的关联，所谓知之深才能爱之切。一个教育知识贫乏的人肯定谈不上是热爱教育的人，一个热爱教育的人，也肯定是努力学习和追求教育真理的人。因此，教育学的学习和研究，是形成一个人正确的教育态度，培植坚定的教育信念的一个入口或基础。

（四）提高教育实际工作者的自我反思和发展能力

一个好的教育工作者，应该是一个能够不断自我反思和发展的教育工作者。所谓能够自我反思，就是指能够不断地在思想领域对自己所作所为的合理性和合法性进行追问。所谓能够自我发展，就是指能够不断地超越自己已经达到的教育境界，追求某种更高的教育境界。无论是自我反思还是自我发展，在经验领域内都是不可能完成的，因为经验易于形成习惯，而习惯的力量从总的方面来说是保守的，而不是前进的；是封闭的，而不是开放的。一个教师一旦陷入到习惯的势力之中，就有可能失去自我反思的勇气和能力，从而也就有可能失去自我发展的意识和能力，形成一种“当一天和尚撞一天钟”的心态。只有教育理论才能

帮助教育实际工作者超越经验的限制，摆脱习惯的束缚，在不断的自我反思中不断地发展自我、完善自我和实现自我。

（五）为成为研究型的教师打下基础

当前，随着教育改革事业的不断深化，教师的素质要求也在不断提高，教师的角色也发生了很大的变化，其中最重要的一个变化就是从传递型的教师转变为研究型的教师。教师作为研究者的观念已经深入人心。而且，面对今日复杂的教育形势，传统的教育经验日益捉襟见肘，教师只有成为研究者，才能更好地适应教育改革的挑战。教育学的学习和研究恰恰可以帮助教育实际工作者成长为研究者。它不仅可以使教育实际工作者获得一些教育的基本问题、概念和理论，而且也可以帮助他们学习如何思考教育问题，如何表述自己的见解，如何与不同的教育观点对话。这些都是教师们成为一个研究人员所必须的。当然，这不是说学习了教育学就可以成为一名合格的教育研究人员了，但是学习教育学总是可以为成为合格的教育研究人员打下这样或那样的基础。

二、教育学的学习

学习有法，学无定法。教育学的学习也是这样。对于一个刚刚进入教育学之门的人来说，教育学的学习特别要注意以下几点：

（一）要注意掌握一些基本的教育概念、命题或原理

教育学是一个专门的知识领域，它有着自己独特的概念体系，以及建立于这种概念体系基础上的命题或原理。不掌握这些概念、命题或原理，就不能理解人类在教育问题上已经取得的认识成果，就不能为新的教育知识创新打下基础。因此，掌握一些基本的教育概念、命题或原理，是教育学学习的基本功。需要注意的是，教育学的概念、命题或原理不像自然科学的概念、命题或原理那样具有唯一性、确定性或同质性，而经常是具有多样性、不确定性或多质性的。因此，学习者在学习的时候不要有一种非此即彼的心态，接受了一种说法就排斥另一种说法，而应该认真地分辨各自的角度与合理性，用一种宽容的学术态度来看待不同的解释或观点。

（二）要注意掌握一些教育概念、命题或原理背后的理论假设

教育知识是一个开放的体系。说它是开放的体系，是指教育知识往往与其他领域的知识交织在一起，甚至是以其他学科的知识为基础的。在通常的情况下，教育知识与哲学知识、社会学知识、经济学知识、文化学知识以及心理学知识之间有着密切的关系，后者构成了教育学庞大的基础性学科。许多教育知识背后都有着哲学、心理学等学科的假设。不理解这些假设，就不能理解一种理论流派或一个人的教育学观点。因此，教育概念、命题或原理的学习应该经常地深入到它们赖以建立的其他学科知识中去，不能就教育知识而论教育知识。如果这样的话，学习者对教育知识的理解就只能停留在表层，只能知其然，而不能深入到它们的内部，知其所以然。

（三）要注意理论结合实际

从性质上说，教育学是一门价值性学科、实践性学科，与教育实践有着密切的联系。任何一种教育理论，都是对某种或某些教育实践问题的解释或解决。因此，教育学的学习必须仅仅扣住不同的理论所关注的教育实践问题来进行，而不能脱离教育实践问题的把握单纯地记忆一些教育的词句或原理。所谓紧紧扣住教育实践问题是指：一方面学习者应该关注教育问题，对教育问题有一种高度的敏感性，并带着一种求解的心态去学习教育学；另一方面，学习者要善于从比较抽象和一般的教育理论中发现它们与自己所从事的教育实际工作之间的内在关联，并尝试着用新的理论来解释或解决自己所遭遇的形形色色的教育问题，检验这些理论的解释力或指导力。

（四）要注意广泛地阅读教育书刊

对于教育学的学习者来说，教材是重要的。教育学教材介绍了一些基本的教育问题、概念、命题或原理，掌握这些东西是掌握其他教育知识的基础。但是，如果学习者只重视教育学教材的学习是远远不够的，还应该重视广泛的教育书刊的阅读。在各种各样的教育书刊中，学习者特别要注意以下几种教育书刊的阅读：教育名著、教育专著、教育类核心期刊和教育类报纸及网上信息的获得。教育名著是经过相当长一段时间检验的教育方面的代表性著作，凝聚着作者的教育智慧，体现着作

者的教育情怀，读来不仅能够给人以理智上的启迪，而且能够给人以情感上的陶冶，能够激发人的教育责任感和使命感。教育专著是关于某方面教育问题的专门的、系统的和深入的研究，具有较高的学术价值和知识原创性，能够对某方面问题提供新的、有说服力的解释。教育类核心期刊是获取最新教育研究成果的地方，这类阅读能够帮助学习者始终把握教育知识的最新进展，不断地更新自己的教育观念，寻找更为有效的知识支持。教育类报纸主要是介绍一些教育政策的变化以及各地的一些教育教学改革经验，其理论性稍微要差一些，但是其所包含的信息量是很大的，同时具有很强的时效性，可以用作学习教育学的参考资料，从中捕捉一些有价值的教育问题或研究素材。教育类网站是近年来发展最快的一类网站，上面有着各种各样的教育信息，反映教育教学改革的最新动态，可以为学习教育学，深化对教育基本原理的理解服务。

三、教育学的研究

上面对教育学的学习提出了一些具体的建议，下面再对教育学的研究提出一些具体的建议。在提出下列建议之前，需要指出的一点是，教育学的研究是最好的学习教育学的方式。教育学的研究也并不需要在整个教育学学习阶段结束以后才开始。学习者可以边学习教育学，边研究教育学。这不仅是可能的，而且也是必要的。关于教育学研究方面的具体知识，有专门的教育科研方法论一科来加以介绍。这里仅就刚刚学习教育学的人在进行教育学研究时需要具备的基本素质提点建议，供大家参考。

（一）要有问题意识

如上所述，教育学的研究对象是教育问题，而不是教育现象、教育事实或教育规律，因此作为一位教育研究人员，最重要的就是要有教育的问题意识。这里有两层含义：一是指教育研究人员应该懂得，只有先有了教育问题，然后才谈得上对问题的解释或解决，才谈得上教育学研究。如果一个人连问题意识都没有，动不动就发表一通自己的教育观点，那么他就不是在做教育学研究，而是在发表自己的教育议论。教育研究与通常意义上的教育议论之间的根本区别就在这里。一般而言，教

育议论是针对某种教育现象进行的，是对这种教育现象的主观评论，而教育研究则是建立在某种教育问题的基础上，是遵循一定的程序和规范对教育问题的分析。另一是指教育研究人员应该对教育问题有一种高度的敏感性，应该不仅能够注意到别人已经提出的教育问题，而且还能够独具慧眼地注意到别人没有提出的教育问题，即新的教育问题。这就要求教育研究人员经常关注教育教学实际，经常深入到教育教学实践中去，从大量的无关紧要的教育问题中鉴别出那些最具有代表性的或一般性的教育问题加以研究。没有这种教育实践的参与或深入，单靠在书斋中苦思冥想，是不会发现有价值的教育问题的。

（二）要不断地充实自己

教育学研究涉及许多其他学科的知识。因此，教育研究人员要刻苦学习，善于利用一些机会不断地拓展自己的知识视野。一方面，教育研究人员要一般性地学习教育学、哲学、心理学、社会学等方面的知识，从而为教育学研究打下一般性的知识基础或方法论基础；另一方面，教育研究人员要学会围绕着自己所关心或研究的课题进行一些专门的学习，补充那些与自己的研究直接相关的知识内容。在这方面，特别需要引起高度重视的就是进行跨学科的学习。当代，教育学的进展与其他许多学科的进展一样，都是在一些学科边缘地带取得的。因此，进行跨学科的学习，掌握一些与教育学相关学科的知识或理论，对于提高教育知识创新意识和能力是非常重要的。

（三）要善于吸取他人已有的研究成果

初涉教育研究的人有一个特点，那就是将自己的研究成果看得很重，而将别人的研究成果看得很轻，有不少的人在成果形成过程中根本不愿意反映别人在同样的课题上所取得的成绩，似乎这样一来就影响到了自己的成就感。这是一种不好的心态，也是不符合学术规范的。研究的目的是为了推进教育知识的进步，而要判断一种研究是不是推进了某方面教育知识的进步，就必须将其放在已有的研究成果中来加以比较。因此，不了解或不反映别人已有的研究成果，就无法判断研究人员自己研究成果的价值或价值的大小。因此，认真地检索、学习和分析别人的研究成果，既为研究人员提供了研究的基础和方向，也是凸现研

究学术性的一个重要步骤。

(四)要积极参加学术会议

对于一个教育研究的新手来说,参加学术会议是非常重要的。学术会议是交流最新学术研究成果,结交学术界朋友,展现自己学术研究成果,激发对某些教育问题的深入思考,开展深层次学术对话的一个重要舞台。参加学术会议有多种形式,可以是正式代表,也可以是非正式代表,还可以完全以旁听者的身份参加。如果实在没有机会参加学术会议,可以通过一些学术会议的综述来了解某些学术会议上所讨论的问题和所取得的研究进展,从而可以比较快地把握学术的前沿动态,为自己的研究确立一个坐标。

(五)要恪守学术道德

与其他学科的研究一样,从事教育学研究也要遵循一些基本的道德规范,如尊重别人的知识产权,不剽窃别人的研究成果,使用的资料或数据要准确可靠,不一稿多投,不在观点讨论中进行直接或间接的人身攻击,不使用一些夸张性的语句来误导公众舆论,尊重研究对象的隐私权,对于可能的研究成果的不当使用应进行有效阻止,等等。这些学术道德不是束缚研究人员的绳索,恰恰相反,是促使研究新手健康成长的维他命。一个人只有接受并恪守这些学术道德,才能真正地成为一名合格的教育研究人员,并获得不断成长的道德条件。

复习思考题

1. 试述教育学创立的条件、标志和简要过程。
2. 当代教育学的发展状况和趋势是什么?
3. 结合实际,说一说学习教育学的意义有哪些?

第一章　教育的产生与发展

“教育”概念是教育学的一个基本概念和核心范畴。教育学的其他一些概念及由其所构成的教育命题都是以这一概念的某种界定为基础的，都是围绕着这一概念展开的。例如“道德教育”、“审美教育”、“劳动教育”、“教育性教学”、“发展性教育”、“教育目的”、“现代教育”、“教育与生产劳动相结合”等等。如果人们不对“教育”这个基本概念有一个比较系统和深入的理解，就不能很好地把握上述这些范畴和命题。不同的教育学说对“教育”概念有着不同的甚至是相反的解释，对“教育”概念的这种不同甚至相反的解释反过来也往往决定着不同的教育学方向。因此，“教育”概念是构建教育学理论的一块基石，也是理解各种教育学说的一个恰当的入口。所以，无论是从事教育学研究的人，还是学习教育学的人，都应该对“教育”这个基本概念下一番研究的功夫。本章着重考察“教育”的概念，并由此深入到对人类教育活动发生和发展的历史考察，揭示现代教育的基本特征。

第一节　“教育”的概念

在日常生活中，人们经常使用“教育”这个词。例如，一个刚看完了电影的人可能会说，“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”；一位走上了犯罪道路的人可能会反思说，“我之所以堕落到今天，是因为我从小就没有受到应有的教育”；一位政府公务员可能会在某次大会上说，“教育是振兴地方经济的基础”；一位家庭主妇可能会对孩子的老师说，“孩子到学校受教育，请您多加管教”，等等。看起来，“教育”是一个人人都会用的词。但是，就像在日常生活中其他一些常用词汇一样，人们尽管可以很自如地使用，却往往缺乏比较明晰、深入的思考，更不用说形成系统化、专门化的知识了。常识的理解对于个体日常生活来说也许已

经足够了，但是对于一项具有重要价值的社会事业来说却是远远不够的。如果一个国家、一个地区或一所学校的全部教育活动仅是建立在对"教育"概念的常识理解基础上，并受后者指导的话，那么它的教育水平和质量是很可怀疑的。教育学的任务之一就是帮助人们对"教育"概念的理解从常识水平提升到理论水平，对它做比较深入和系统的分析。

一、"教育"的词源

"教育"的词源即"教育"这个词的起源或来源，包括这个词本身演化的历史。在学术史上，对一个核心概念起源和发展史的研究是非常重要的，是构成教育思想史的一个重要组成部分。

在现代英语中，教育是"education"；在法语中，教育是"education"；在德语中，教育是"Erziehung"，三者均起源于拉丁文"educare"。"educare"是个名词，它是从动词"educĕre"转换来的。"educĕre"是由前缀"e"与词根"ducĕre"合成的。前缀"e"有"出"的意思，而词根"ducĕre"则为"引导"，二者合起来就是"引出"，意思就是采用一定的手段，把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来，从一种潜质转变为现实。古希腊著名的哲学家柏拉图在《理想国》一书中，借助"洞穴中的囚徒"这一隐喻形象地阐释了这一概念的涵义，即把人的心灵从低处引向高处，从虚幻引向实在，从黑暗引向光明，从意见世界引向真理世界，臻达永恒的善的境界[①]。

尽管 education 这个词与其他语种的同根词一样在很久远的文明时代就出现了，但是它真正地进入教育文献，为人们所广泛地使用却是18 世纪以后的事，距今不过二百余年。在这之前，英语国家的人们谈论教育问题时，一般使用的是 nuture(培育)、rear(养育)、nourish(养育)、breed(哺养)等词。这些词原来都不是指称一种专门的教育活动的，而是指称植物的"培养"或动物的"饲养"的。说明在近代之前，人们还没有把教育作为人类社会的专门活动，而是把它与动植物的饲养或培养相类比。这一方面说明了当时人类教育活动水平的低下，另一方面也说明

① 柏拉图著，郭斌和等译：《理想国》，商务印书馆 1986 年版，第 78～87 页。

了当时人类教育认识水平的低下，同时还说明了当时教育活动的自身价值不足以引起人们的高度重视。这种情况直到 18 世纪才得到了根本的改变，使用这些词指称人类的教育活动。在某种意义上，我们可以说，西方“教育”概念真正的诞生是现代的事，是现代公共教育事业发展及语言上的要求。此后，围绕着这一概念，人们形成了专门的教育理论，出现了众多的教育理论派别。

在我国，“教育”最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之，三乐也”一句。东汉许慎的《说文解字》中解释为：“教，上所施，下所效也；育，养子使作善也。”但这两个字在当时不见得就是一个有着确定含义的词，而且在后来的一二千年时间里，没有成为思想家们论述教育问题的专门语汇。实际上，在 20 世纪之前，人们很少把这两个字当成是一个词来使用。从大量的历史文献来看，在 20 世纪之前，思想家和平常百姓在论述教育问题时，大都使用的是“教”与“学”这两个词。而且，两者比较起来，又以“学”为多为重。中国古代的教育思想也是集中地体现在人们有关“教”特别是“学”的论述上，如《学记》（无名氏）、《大学》（无名氏）、《进学解》（韩愈）、《劝学篇》（张之洞）。因此，我们这里把“教”与“学”的辞源看成是中国文化背景下的“教育”辞源。

“教”的甲骨文的常见写法是“”，金文的写法是“”。它左下方的“”表示一个孩子，是教的对象；左上方的“”表示占卜的活动，是教的内容；右下方的“”表示手，右上方的“”表示鞭子或棍子，是教的过程与手段。整个字合起来表示成人手拿着器械（如《学记》中提到的夏、楚等）督促、惩戒孩子的学习行为。

“学”的甲骨文的常见的写法是“”，金文的写法是“”。“学”的左上方和右上方表示两只手，位于它们中间的“”表示占卜的活动。中部的“”表示房间，意即学习的地方。下部的“”表示孩子，即学习的主体。合起来的意思就是孩子在一所房子里学习有关的知识。因此，从辞源上看，“学”与“教”是统一的，是从不同的角度来描述同一种事物，同一种活动。

中国传统文化中的“学”不同于今天的与“教授”相对的“学习”，它的含义要宽泛得多。概括说来，有以下几点：第一，学的目的不是为了获

得知识，而是为了明了生活的意义，提高生活的境界；第二，学的方法是内发的而不是外烁的，强调个体主观的态度和修养；第三，学的内容主要局限于历史与道德知识，很少涉及科学技术方面；第四，学的主体不仅包括儿童而且包括成人，学对于每个个体来说，都是无止境的。这些概括大体上反映了古代教育的意蕴。

19 世纪末 20 世纪初，在连续不断的社会危机、民族危机的压力下，晚清政府不得不广开民智，兴学育人，培养经世致用的新型人才。甲午战争之后去日本留学的一些人，就开始了翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中有“教育”和“教育学”一词，故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下，朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐地出现了“学”与“教育”交互使用、“兴学”与“普及教育”并提的情况，但一开始还是以“学”为主，如整个教育事业称为“学务”，国家教育机关称为“学部”，下设“劝学司”、“劝学所”，学部中有“学臣”，劝学所中有“劝学员”。派遣青年出国学习称为“游学”等。1906 年，晚清学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后，正式改“学部”为“教育部”，此后，“教育”一词就取代传统的“教”与“学”，成为我国教育学的一个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个语言学标志。

二、“教育”的定义

“教育”的定义即“教育”的内涵或意义。给“教育”下定义是对教育现象理性认识的开始，也是教育认识活动科学化的一个重要标志。

在教育学界，关于“教育”的定义多种多样，可谓仁者见仁、智者见智。一般说来，人们是从两个不同的角度给“教育”下定义的，一个是社会的角度，另一个是个体的角度。前苏联及我国的教育学者一般是从社会的角度给“教育”下定义，而英美国家的教育学者一般是从个体的角度给“教育”下定义。从社会的角度来定义“教育”，可以把“教育”定义区分为不同的层次：(1)广义的，凡是增进人们的知识和技能，影响人们的思想品德的活动都是教育。(2)狭义的，主要指学校教育，指教育者根据一定的社会或阶级的要求，有目的有计划有组织地对受教育者身心施

加影响，把他们培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动。(3)更狭义的，有时指思想教育活动。这种定义方式强调社会因素对个体发展的影响，把“教育”看成是整个社会系统中的一个子系统，分配着或承担着一定的社会功能。从个体的角度来定义“教育”，往往把“教育”等同于个体的学习或发展过程，如特朗里(D. Rowntree)编著的《英汉双解英语词典》中，把“教育”定义为：“成功地学习(一般地说借助于教学，但非必然如此)知识、技能与正确态度的过程。这里所学的应是值得学习者为之花费精力与时间(凡使用“教育”一词者皆作如是观)，学习方式(与培训相对而言)则一般应使学习者能通过所学的知识表现自己的个性，并将所学的知识灵活地应用到学习时自己从未考虑过的境遇和问题中去。”①定义的出发点和基础是“学习”和“学习者”，而不是社会的一般要求，侧重于教育过程中个体各种心理需要的满足及心理品质的发展。

以上这两种定义从不同的方面揭示了教育活动的某些本质属性，对于理解教育活动都是有价值的。但是，这两种定义也存在着各自的缺陷。单纯地从社会的角度来定义“教育”，往往会把“教育”看成是一种外在的强制的过程，忽略个体内在需要和身心发展水平在教育活动中的重要作用。而且，广义的“教育”定义过于宽泛，几乎可以看成是“生活”的同义语，从而失去了它本应具有的质的规定性；狭义的“教育”定义在定义项中出现了“教育者”和“受教育者”概念，犯了循环定义的毛病。单纯地从个体的角度定义“教育”，又会忽视社会因素和社会要求在教育活动中的决定性作用。而且，用“学习”来定义教育也会使教育的外延过于宽泛。教育包含着学习，但是并不是所有的学习都是教育，例如，完全独立自主的“自学”就很难说得上是“教育”。因此，在给“教育”下定义时，应该兼顾社会和个体两个方面。

总结各种的“教育”定义，我们尝试着给出自己的定义：教育是在一定的社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。这个定义首先描述了“教育”的“实践特性”，即，“教育”这个概念首先指称的是某一类型的实践活动，而不是纯粹的理念或在某种理念支

---

① 赵宝恒等译：《英汉教育词典》，教育科学出版社 1992 年版，第 121 页。

配下的一套规则。作为一种实践活动，“教育”必然有着它自己的明确目的，因为人类的任何实践活动都是目的性的活动，即使是儿童的游戏也不例外。这样，没有明确目的的、偶然发生的对外界对个体发展的影响就不能称为“教育”。例如，一个人在小时候的一次事故中双目失明，影响他后来视知觉的发展，这个事故对这个人发展产生的影响就不算“教育”。又例如，一个顽皮的孩子偶然地把手指伸到火苗上，被灼伤，并由此获得火的有关知识的过程，也不能算是受到了“教育”。其次，这个定义把“教育”看作是两个耦合的过程：一方面是个体的社会化，另一方面是社会的个性化。个体的社会化是指根据一定社会的要求，把个体培养成为符合社会发展需要的具有一定态度、知识和技能结构的人；社会的个性化是指把社会的各种观念、制度和行为方式内化到需要、兴趣和素质各不相同的个体身上，从而形成他们独特的个性心理结构。这两个过程是互为前提、互为基础、密不可分的。如果片面地强调了个体社会化的一面，强调个体发展需要和社会发展需要无条件的一致，忽视个性心理特征和个性培养，就会出现机械的“灌输”。尽管灌输在一定意义上可以作为教育的一种方法或形式，但从本质上而言，机械的灌输不是“教育”。同样，如果片面地强调了个性心理特征和个性发展的需要，忽视了社会的一般要求，就会导致个体把整个社会作为满足自己欲望的对象，导致个体自身的随心所欲。随心所欲的生活也不是“教育”，“教育”总是包含着必要的“限制”和“引导”。再次，这个定义强调了教育活动的“动力性”，即教育活动要在个体社会化和社会个性化的过程中起到一种“促进”或“加速”的作用，因此，日常家庭生活中的“抚养”、“养育”行为严格来说就不能称为“教育”，因为这类行为都是在自然状态下发生的，在个体与社会的关系方面起不到一种“促进”和“加速”的作用。也就是说，“教育”与一组特殊的条件相联系，如明确的目的、精心选择的课程、有专门知识的教师、良好的校园环境等等。最后，该定义强调“教育”行为发生的社会背景，强调“教育”与一定社会政治、经济、文化等条件之间的联系，从而说明教育活动的社会性、历史性和文化特征。总之，该“教育”定义力图兼顾到社会与个体、过程与结果等不同的方面，力图比较全面、准确地把握“教育”概念的内涵和外延，划清“教育”与一些类概

念之间的逻辑界线。

三、学校教育的基本要素

具体到学校教育过程中，"教育"的定义可以表述为：(学校)教育是在一定的社会背景下发生的有计划有组织的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。这个定义比起上面一般性的定义增加了"有组织有计划"，突出"教育"的制度层面。制度化的教育是教育发展的一个高级阶段，也是社会文化发展到较高水平的一个标志。

作为有组织有计划的一种培养人的实践活动，学校教育由下列一些基本要素构成：

第一，教育者，包括学校教师，教育计划、教材的设计者和编写者，教育管理人员以及参加教育活动的其他人员，其中，教师是学校教育者的主体和代表，是直接的教育者。之所以如此，是因为教师不仅具有某方面专门的知识，而且还受过专门的教育训练，掌握了青少年儿童身心发展的一般规律，懂得一定的教育教学方法，是"学科专业和教育专业的双重专家"①。教师在整个教育过程中起主导作用，是学生身心发展的主要影响源。没有了教师就谈不上学校，教师的出现和学校的产生是同时性的。教师地位的变动也往往是教育地位变动的一个表征。在这个意义上，我们可以说，教师是学校工作的灵魂，不尊重教师，不调动教师的积极性，不为教师的工作创造必要的条件，就会影响到学校的教育教学质量，影响到学生的身心发展，影响到教育社会功能的实现。作为教师本人，也必须意识到自己在整个教育过程中的主导作用，努力地提高自己的科学文化水平，提高自己的教育学素养。

第二，受教育者，即各级各类学生，也即教育的对象。学生作为教育实践活动的对象，既有人类实践活动对象的一般特征，又有自身的特殊性。一般特征体现在他们有自己身心发展的规律，实践活动必须认识和遵循这个规律，而不能违背或破坏这个规律。这就像人类改造自然的实践活动一样，并不能盲目地对待自然，而应该掌握自然的规律，否则，就

---

① 成有信主编：《教育学原理》，河南教育出版社 1993 年版，第 69 页。

会受到自然的惩罚。因此，认识学生、了解学生是进行教育工作的出发点。特殊性表现在学生身心发展的规律并不是一成不变的，而是在外界影响下不断变化的，是有鲜明个性特征的。教育者不仅要认识学生身心发展的一般规律，而且要把握它的种种特殊形式，把握它的个性化的体现，这就极大地增加了教育工作的难度，使得教育工作很难按照一个模式进行。此外，学生作为教育实践的对象，并不是消极的、等待被改造的"物"，而是积极的、有理智、有情感、有独立人格的"人"。因此，教师不能像农民对待自己的土地、工人对待自己的产品那样地对待自己的学生，必须尊重学生的人格，信任学生的理智，与学生建立平等、和谐的师生关系，激发并引导学生学习与发展的内在需要，发挥他们学习过程中的主体性，实现预期的教育教学目的。

第三，教育影响，即教育过程中教育者作用于学生的全部信息，既包括了信息的内容，也包括了信息传递和反馈的形式，是形式与内容的统一。从内容上说，主要就是教育内容、教育材料；从形式上说，主要就是教育手段、教育方法、教育组织形式。教育内容、教育材料是教育活动的媒介，教师通过这个媒介来实现自己的教育教学意图，学生也通过它来实现自己的发展意图。教的活动与学的活动就是通过这个媒介链接起来的，从而成为一个统一的活动。这个媒介与社会生活中一般媒介的区别，在于它是根据一定的目的及学生身心发展的规律从人类浩如烟海的文化宝库中精心选择的，具有丰富的发展价值。教育工作的全部要旨就在于充分、有效地利用这个媒介促进学生个体的社会化和社会的个性化，以实现教育的目的。教育手段、教育方法及教育的组织形式是围绕着一定的教育内容、教育材料设计的，是受教育内容、教育材料的性质制约的，同时也反映了学生身心发展规律的要求，是要把一定的内容、材料以合适的方式呈现给学生，并促使学生进行有效的学习。因此，教育过程中的手段、方法、组织形式也是经过精心设计的，是贯穿着教育目的要求的，与教育内容、教育材料一起构成特殊的教育影响。这种特殊的教育影响区别于一般的社会生活内容和形式对个体发展的影响，从而使整个教育实践最终成为一种相对独立的实践活动。

以上三种要素既是相互独立的，又是相互规定的，构成一个完整的

系统。没有教育者，就没有受教育者，也就没有具有特殊发展价值的教育影响；没有受教育者，整个教育工作就失去了对象；没有教育影响，教育工作也就成了无米之炊，无源之水。作为一种有计划有组织的促使个体社会化和社会个性化的实践活动，学校教育过程就是系统各个要素之间相互影响、相互作用的过程。各个要素本身的变化，就会导致系统状况的改变。如根据年龄和年级的不同，受教育者有小学生、中学生、大学生、研究生以及一些在职人员等，从而使得教育系统分化为初等教育、中等教育、高等教育、继续教育等；又如教育影响的内容一般而言有普通文化知识与职业技术知识、技能，相应的，教育系统又分化为普通教育与职业教育，普通教育系统、职业教育系统内部又可以分化为更为细小的系统，如物理教育、化学教育、语言教育、商业教育、家政教育、外事教育等等。不同级别和类型的教育对教师素质的要求又有所不同。不同教育要素的变化及其组合最终形成复杂多样的学校教育网络，担负起教育的神圣职责。

第二节　教育的起源与发展

探讨了“教育”的概念以后，接下来探讨教育活动的起源与发展。这两部分之间的关系是：“教育”概念的研究为教育起源与发展的研究奠定了逻辑基础，界定了该部分所要研究的对象，反过来，教育起源与发展的研究也会进一步通过大量的史实分析帮助人们对“教育”概念做历史的、丰富的和具体的理解。需要指出的是，这里所要研究的“教育”既包括了制度化的“教育”，又包括了非制度化的“教育”，在谈到教育的起源问题时，主要是指非制度化的教育，在谈到教育的发展时，则主要考察了制度化教育的形成和发展。

一、教育的起源

教育的起源问题既是教育史研究中的一个重要问题，也是教育学研究中的一个重要问题。对这个问题的深入谈论具有极其重要的学术价值。正如北京师范大学孙喜亭教授所指出的那样，教育起源所涉及的

问题，“实质是教育的产生、发展的动力问题，是教育的社会职能问题，是对教育的概念进行科学抽象的起点问题”①。不过，对这个问题在我国解放前的众多教育学著作中，并没有把它作为一个重要的学术问题来讨论。解放以后这个问题才引起了人们的注意。特别是 20 世纪 80 年代以来，教育学界对该问题进行了深入广泛的讨论，取得了一定的成果。

在教育学史上，关于教育起源问题有以下几种观点：

第一，教育的神话起源说。这是人类关于教育起源的最古老的观点，所有的宗教都持这种观点。这种观点认为，教育与其他万事万物一样，都是由人格化的神（上帝或天）所创造的，教育的目的就是体现神或天的意志，使人皈依于神或顺从于天。这种观点是根本错误的，是非科学的。之所以如此，主要是因为受到当时在人类起源问题上认识水平的局限，从而自然不能正确提出和认识教育的起源问题。

第二，教育的生物起源说。该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家勒图尔诺（C. Letourneau，1831～1902 年）与英国的教育学家沛西·能（T. P. Nunn，1870～1944 年）。勒图尔诺在《人类各种人种的教育演化》（1900 年）一书中认为，教育活动不仅存在于人类社会之中，而且存在于人类社会之外，甚至存在于动物界。不仅在脊椎动物中存在教育，甚至在非脊椎动物中也存在教育。他把老动物对小动物的爱护照顾都说成是教育，认为在动物界也存在着“教师”与“学生”，存在着“知识”和“技巧”的学习。人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展②。能在 1923 年不列颠协会教育科学组大会上以“人民的教育”为题说：“教育从它的起源来说，是一个生物学的过程。不仅一切人类社会有教育，不管这个社会如何原始，甚至在高等动物中间也有低级形式的教育。我之所以把教育称为生物学的过程，意思就是说，教育是与种族需要相适应的种族生活天生的而不是获得的表现形式；教育既无特别周

① 孙喜亭著：《教育学问题研究概述》，天津教育出版社 1989 年版，第 96 页。

② 勒图尔诺：《教育的源起》，载瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社 1993 年版，第 156～177 页。

密的考虑供它产生，也无需科学予以指导，它是扎根于本能的不可避免的行为。”他又说，“生物的冲动是教育的主要动力”，也就是说，教育的产生完全来自动物的本能，是种族发展的本能需要[1]。

教育生物起源学说是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的学说，也是较早地把教育起源问题作为一个学术问题提出来的。他们看到了人类教育与动物界类似教育行为之间的相似性，从类本能这个角度对教育起源做出了生物学解释。他们的这个解释是以达尔文生物进化论和近代以来的自然教育思想为指导的。他们的论证也有一定的经验基础，比较起神话起源说来，不能不说是一个大的进步，标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。他们的根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性，从而没能区分出人类教育行为与动物类教育行为之间的差别，仅从外在行为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题，从而把教育的起源问题生物学化。

第三，教育的心理起源说。教育的心理起源说在学术界被认为是对教育生物起源学说的批判。其代表人物为著名的美国教育史家孟禄(P. Monroe，1869～1947 年)。他认为，在原始社会中尚未有独立的教育活动，也就是说，尚未有我们今天的制度化的教育活动。原始教育形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识的模仿。表面上来看，这种观点不同于生物起源说，但是仔细考虑，却也离生物起源学说不远。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识的模仿”的话，那么这种“无意识的”模仿就肯定不是获得性的，而是遗传性的，是先天的而不是后天的，也就是说，是本能的，而不是文化的和社会的。只不过，这种本能是人类的类本能，而不是动物的类本能，这是孟禄比勒图尔诺和能进步的地方。可是，这种人类的类本能与动物的类本能的界线又在哪儿呢？ 作为一个资产阶级的教育史家，孟禄没有回答。

以上三种教育起源学说大致反映了人们认识教育起源的历史过程：从神话起源到生物起源到心理起源，具有一种历史的进步性。但是，这三种起源学说从其方法论上说是不科学的，要么是依靠想象，要么是

---

[1] 沛西·能著，王承绪等译：《教育原理》，人民教育出版社 1992 年版，第 8 页。

依靠类比，要么就是依靠外在的观察。而且，对要讨论的对象——“教育”——也缺乏明确的界定，或是把人们的教育活动降低到动物的类教育行为上讨论，或是把个体的心理现象不适当地夸大进行讨论。总之，这三种学说没有能够建立在科学的方法论基础上，因此结论也是不正确的，没有揭示出教育起源的内在动力和社会原因。

对于教育起源问题进一步深入的解释是在马克思主义的历史唯物主义的指导下产生的。这就是教育的劳动起源说。教育的劳动起源说也称教育的社会起源说，它是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上，在马克思主义历史唯物主义的理论指导下形成的。持这一观点的学者很多，主要集中在前苏联和我国，前苏联的教育史学家、教育学家以及我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。尽管 20 世纪 80 年代以来我国的教育史和教育学界对劳动起源说有种种的补充和质疑，但是基本上没有大的突破。

“劳动起源说”的直接理论依据和方法论基础是恩格斯的著作《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》。这篇著作写作于 1876 年，首次发表于 1896 年的《新时代》杂志。在该文中，恩格斯发展了英国古典经济学家关于劳动创造财富的理论，通过劳动这把钥匙去考察人类的起源问题，对人类的起源做历史唯物主义的解释，从而与在该问题上的历史唯心主义做斗争。在中外思想史上，关于人类起源的第一个结论毫无疑问是宗教的，在西方就是“上帝造人”，在中国就是“天降生民”。达尔文的生物进化学说以大量的科学事实说明人类是从动物界进化来的，从而打破了在人类起源问题上的神话，写下了人类起源问题的科学篇章。但是，作为一个生物学家，达尔文没有能够说明人类是如何地从类人猿转化来的，其内在的动力和机制是什么。这样就给一些历史唯心主义者留下了地盘，“甚至达尔文学派的最富有唯物精神的自然科学家还弄不清人类是怎样产生的”[①]。而如果不能科学地说明这个问题，就会有许多的人在自然领域中是个唯物主义者，而到了历史领域和社会生活领域中就成了唯心主义者。因此，科学地回答这一问题就成了历史唯物主

① 《马克思恩格斯选集》第 3 卷，人民出版社 1972 年版，第 515 页。

义与历史唯心主义斗争的一个必然要求。这样,恩格斯就在《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》一文中,使用比较丰富的材料和严密的逻辑说明:"它(指劳动——引者注)是整个人类生活的第一个基本条件,而且达到这样的程度,以致我们在某种意义上不得不说:劳动创造了人本身。"[1]劳动既形成了人的物质器官,又形成了语言、意识等精神内容;既改造了人的内在自然,又改造了人与自然之间以及人与人之间的关系。一句话,是劳动而不是别的什么神秘力量最终使人向自己的动物祖先揖别,成为真正意义上的人。

从恩格斯关于上述人类起源思想出发,人们批判了教育起源问题上的生物起源说和心理模仿说。生物起源说的错误在于尽管它在一定程度上揭示了教育问题上的人类教育与动物的类教育行为之间的相似性,但是它没有说明人的教育如何从动物的类教育中提升出来成为与动物的类教育有不同的质的东西,仍然没有说明人的教育的起源;心理模仿说的错误在于仅仅从个体的无意识的模仿来解释教育的起源,把教育的起源置于无意识的心理基础上。而且,两者共同的错误就在于放弃了人类教育活动最基本的规定——目的性——来讨论教育的起源。至于神话起源说则更是不可靠的,反映了人们还没有掌握科学地认识教育起源问题的方法论。在反驳上述教育起源说的基础上,人们提出了教育的劳动起源说,其主要观点可以概括为:第一,人类教育起源于其劳动或劳动过程中所产生的需要。第二,以制造和利用工具为标志的人类的劳动不同于动物的本能活动,前者是社会性的,因而教育是人类特有的一种社会活动。第三,教育产生于劳动是以人类语言意识的发展为条件的。第四,教育从产生之日起其职能就是传递劳动过程中形成与积淀的社会生产和生活经验。第五,教育范畴是历史性与阶级性的统一,而不是如一些资产阶级教育学者所说的是永恒不变的范畴。生产力与生产关系的形态以及二者之间的关系改变了,教育形态也必须发生改变。实际上,自从人类教育产生之日起,就一直在随着社会和人的发展而发生着或快或慢的变革。

---

① 《马克思恩格斯选集》第3卷,人民出版社1972年版,第508页。

二、教育的发展

教育的发展是要探讨教育的历史形态，理解教育的历史发展过程中若干带有规律性的联系，扩展教育理论和实际工作者的经验范围，从而为今天和未来的教育发展与改革提供知识的基础和智慧的启迪。需要说明的是，认识到教育的发展，或者说用发展的观点来看教育，就像从人类的物质生活中寻找教育起源的原因一样，不是一件容易的事。很长历史时期，人们都认识不到或有意掩盖教育的发展性，总是倾向于把某一时代和形态的教育看成是天经地义、从来如此的，因而也是不需要改变的。这就是教育发展问题上形而上学的态度和观点，也就是静止的、非历史的观点。马克思恩格斯在著名的《共产党宣言》中，针对这种形而上学的态度和观点进行了毫不留情的批判："你们既然用你们资产阶级关于自由、教育、法等等的观念来衡量废除资产阶级所有制的主张，那就请你们不要同我们争论了。你们的观念本身是资产阶级的生产关系和所有制关系的产物，正像你们的法不过是被奉为法律的你们这个阶级的意志一样，而这种意志的内容是由你们这个阶级的物质生活条件来决定的。"①也就是说，资产阶级关于法、教育、自由等等的观念并不是永恒的、普遍的，而是一定历史条件，特别是一定的物质生活条件的产物，因而也并不是天然合理和不可变更的。资产阶级之所以把资产阶级的生产关系以及建立于其上的包括教育在内的所有社会关系看成是"永恒的自然规律和理性规律"，既是受到了他们的价值偏见的决定，也是受到了他们形而上学的思维方式的影响。

在教育发展的历史分期上，也有各种不同的学术观点。在充分尊重和吸收各种学术观点的基础上，我们这里主要根据不同社会历史时期生产力的发展水平（主要体现在生产工具的性质和科学文化的发展水平方面）以及建立于其上的生产关系的性质，把社会发展的历程划分为原始社会、古代社会和现代社会三个大阶段，相应地就把教育发展的历程划分为三个大的阶段：原始教育、古代教育和现代教育。其中古代社

① 《马克思恩格斯选集》第1卷，人民出版社1972年版，第268页。

会、古代教育和现代社会、现代教育又各自可以划分出两个既有共性又有个性的亚阶段，即古代奴隶社会、古代奴隶社会的教育与古代封建社会、古代封建社会的教育，现代资本主义社会、现代资本主义社会的教育与现代社会主义社会、现代社会主义社会的教育。现将它们的各自关键特征和彼此之间的历史关系概述如下。

(一)原始社会与原始教育

原始社会是人类的第一种社会形态，其上限可以追溯到很久远的年代。由于资料的缺乏，到目前为止人们还很难详细地描绘出原始社会人们生活的情形。今天人们对原始社会的认识，一部分是根据对一些原始人活动的遗迹和遗物进行考察得到的，另一部分是根据对一些现代的原始部落的考察得来的。对于原始教育的认识也是如此。

原始社会是一个非常漫长的时代，在这个时代中，人们无论是对自然的认识，还是对社会和自身的认识都处于比较低的水平，还很难谈得上有多少确实可靠的知识。生产工具主要是采自自然的或经过简单打磨的石器(即旧石器与新石器)。这种知识的贫乏与工具的简陋，既反映了早期人类实践水平的低下，又制约了早期人类实践的范围。人们因而获得的物质生活资料在数量和种类上都是非常有限的。为了维持族群的生存，他们不得不过一种原始共产主义式的生活，集体劳动、集体分配食物，私有制还没有产生。在精神生活上，他们还不能正确地认识自然界和人生中的许多现象，如风雨雷电、生老病死等，“泛灵论”和“通灵论”是原始人的哲学，产生了一些具有巫术性质的原始舞蹈和严格的仪式性知识。

与原始社会的经济状况、社会结构以及知识状况相适应，原始社会的教育具有如下特征：第一，教育水平低。没有产生制度化的教育机构，教育只是在社会生活和生产(如狩猎)中进行的，教育的内容是非常贫乏的，教育的方法也主要是口耳相传和实践中的模仿。第二，教育没有阶级性。由于共同生活的社会制度，教育资源没有为一些特殊的阶层所独占，而是面向所有的氏族或部落的儿童的。只是在男女儿童教育上，会根据他们的性别自然差异有一些区别，如可能会让女孩子学习采集，让男孩子学习打猎等。第三，教育与原始宗教或仪式有着紧密的联系。

原始宗教或仪式本身承担着一定的教育功能，对于传递原始社会的生产和生活经验，约束和塑造人们的社会行为起到重要的作用。

这里需要特别提出的是原始人的“成人仪式”。成人仪式在原始社会青少年的成长中起着非常重要的作用，是专门为青少年儿童举行的。从对象上看，成人仪式主要是为一些 11 至 13 岁左右的儿童举行的，女孩子的年龄一般定在月经初潮。从内容上来看，成人仪式主要是要向儿童传递一些社会生活和生产的知识。从过程和方法上看，成人仪式一般包括了疏离——回归——仪式——新生几个阶段。当孩子长到一定的年龄时，就被氏族和部落从母亲身边夺走，放置在一个远离原始人聚集地的山洞里。山洞生活的时间在不同的部落里长短不同。这一段时间对于儿童来说，是严峻的考验，他们要经受黑暗、潮湿、惊恐、饥饿等折磨。如果他们这段时间里没有死去，就会在某一个时间被迎回氏族和部落。但这不像现代社会远行的人回归家园那样受到亲人的热烈欢迎，相反，当他们回来的时候，整个氏族包括他们的母亲都装出谁也不认识他们，他们似乎是一个外来的陌生人。不久整个氏族或部落就为这些儿童举行神圣的仪式，在仪式上他们继续受着严峻的考验，如要接受血腥的鞭笞等，不少的人就在仪式上被鞭笞致死。如果经受住了考验，他们就将迎来新生，成为有完全资格的社会人。比起社会生活和生产中的教育而言，成人仪式具有较多较丰富的制度化因素，可能是后来制度化教育的起源之一。

（二）古代社会与古代教育

比起原始社会来，古代社会生产力有了一定程度的发展。石器已经广泛地被金属工具所代替，但这时的金属工具基本上还是手工工具。经济生活也由以不稳定的狩猎和捕鱼为主逐渐转变为以稳定的农业为主。物质生产和生活资料除了满足人们的日常需要之外，还有了越来越多的剩余，出现了私有制。社会日益分化为两个对立的阶级，阶级压迫和阶级斗争成为社会发展的重要动力。人与人之间的关系也由原始的无差别的平等转变为人身依附甚至是直接占有关系。人们对自然和社会的认识水平有一定程度的提高，经验的积累已经孕育产生了古代的哲学、科学、文学、艺术、道德伦理以及古代宗教等等，产生了一些古代

文明古国，如埃及、巴比伦、印度和中国等。根据所有制关系的不同，古代社会又可以划分为奴隶社会和封建社会。

1. 奴隶社会及其教育

从世界史的范围看，世界上最早建立奴隶制国家的是埃及，大约在公元前 3500 年左右。其次就是印度、巴比伦、中国等。在原始社会后期，人类认识和改造自然的能力有了一定程度的提高，由石器时代进入到金属时代，获取的生活资料除了供集体消费以外还出现了一些剩余。原先受整个氏族和部落信任和委托的氏族与部落领袖，就会把这些剩余物以及用它们进行交易获得的东西据为己有。这种行为刚开始时可能是偶然的，不自觉的，到后来就渐渐发展为一种对财富的“贪婪”。这种不可遏止的少数人的“贪婪”从根本上腐蚀了原始社会的基础，日益地把社会分解为富人和穷人。也正是由于剩余生活资料的出现，胜利者不再把在战争中所捕获的敌人杀死，而是把他们留下来，用种种的手段迫使他们为自己劳动，由此又产生了自由人和奴隶。当一部分被剥夺了财富的自由人因为生计的原因不得不出卖自由向新兴的富人们借贷生活时，他们也就逐渐地沦为奴隶。社会日益形成两大对立的阶级：奴隶主和奴隶。奴隶主依靠奴隶的劳动而生活。奴隶被看成是“会说话的工具”，他们用自己的血汗创造的财富连同他们自身一起成为奴隶主的私有财产。正如恩格斯所说：“最卑下的利益——庸俗的贪欲、粗暴的情欲、卑下的物欲，对公共财产的自私自利的掠夺——揭开了新的、文明的阶级社会；最卑鄙的手段——偷窃、暴力、欺诈、背信——毁坏了古老的没有阶级的氏族制度，把它引向崩溃。”代之而起的是一个阶级压迫另一个阶级的工具——国家的出现。

在奴隶社会中，大量的奴隶在奴隶主“发明”的国家机器强制下辛勤劳动，创造了比原始社会丰富得多的物质财富和精神财富，其中一些文明的结晶直到今天还让人赞叹不已。奴隶主为了维护自己的统治，不仅要占有物质资料的生产，而且要占有精神资料的生产，不仅要从物质生活上剥削奴隶，而且还要从精神生活上欺骗和统治奴隶。由此奴隶社会的教育出现了一些新的特征：

第一，古代学校的出现。据可查证的资料，人类最早的学校出现在

公元前 2500 年左右的埃及。我国的学校产生于公元前 1000 多年前的商代，也有很悠久的历史。欧洲的学校出现的比较晚，大概是在公元前 8 至 7 世纪。学校的出现意味着人类正规教育制度的诞生，是人类教育文明发展的一个质的飞跃。学校的出现需要具备一定的社会条件，如人类的文化发展已经到了这样一个阶段，即如果不通过学校这些文化就不能为日常生活和生产中的青少年一代所掌握；社会物质资料生产的水平必须能够使一部分人从直接的社会物质生产部门中脱离出来，成为“有闲者”，从事专门的精神生产工作，脑力劳动从体力劳动中分化出来；文字的出现，为大量、准确地传递和学习历史上的社会生产和生活经验提供了独特的载体。所有这些条件都是人类社会政治、经济、文化发展的结果。学校的产生标志着教育从生产劳动中的第一次分离。

第二，教育阶级性的出现。原始社会非制度化的教育是没有阶级性的，教育机会对于所有的氏族青少年都是平等的，教育内容也没有阶级的偏见。奴隶社会的教育则截然不同。由于奴隶主阶级对物质和精神生活和生产资料的绝对占有，他们同样地也占有了学校。实际上，学校从一开始就是奴隶主国家机器的一个组成部分，是被“发明”出来为巩固奴隶制服务的，而不是为奴隶和一般的自由民服务的。奴隶社会教育的阶级性非常明显，具体体现在：教育目的是培养奴隶主阶级治理国家所需要的人才；教育的对象主要是一些奴隶主贵族子弟；教育内容多是以军事教育和道德教育为主，以满足统治阶级对内对外武力镇压和道德教化的双重需要；教育方法体罚盛行，注重机械的练习和实践训练；教师担负起教育青少年一代的职责，被赋予很大的权力，具有很高的权威。与奴隶主阶级的阶级教育相对立，在一开始也就同时存在着奴隶阶级的阶级教育，即在自己繁重的劳动和非人的生活过程中，用大量的事实教育自己的子女明确自己所属的阶级，明确在本阶级内部团结互助的重要性以及对统治阶级的仇恨。自此以后，教育的阶级性是一切阶级社会中的重要属性，在实际教育活动中也就是教育“由谁领导”和“为谁服务”的问题。

第三，古代学校教育与生产劳动相脱离。原始社会中，教育过程是与生产和生活过程相互交织在一起的，是不分离的。进入奴隶社会以

后，由于不劳而获的奴隶主对学校教育权的控制，他们是不会允许在学校中向自己的子弟传递那些只有奴隶们才需要的生产知识和技能的。他们要求自己子弟学习一些统治术、战争术、外交术等等，从思想观念上教唆自己的子弟鄙视生产劳动和与之有关的知识技能。生产劳动的经验一开始就被排斥在学校的大门之外。有关这方面经验的传递主要是依靠生产过程中"师傅带徒弟"的方式进行的。这种非正规教育的方式对于保存和发展人类的生产经验，乃至促进新技术发明都起到了非常重要的作用，推动了古代科学技术的发展，是近代科学诞生的一个重要基础。

2.封建社会及其教育

封建社会是继奴隶社会之后兴起的人类又一种古代社会历史形态。世界上不同地区进入封建社会的时间以及封建社会延续的时间各有不同。在欧洲，人们一般把公元5世纪末西罗马帝国的灭亡看成是封建社会的开始，其发展包括了近千年的中世纪，二百多年的文艺复兴和宗教改革，直至1640年的英国资产阶级革命的爆发。实际上，可以把文艺复兴和宗教改革时期看成是欧洲古代封建社会的衰落期和现代资本主义的萌芽期。在中国，一般认为是在春秋战国之交进入了封建社会，秦始皇统一中国后建立起了第一个封建国家，其发展则延续了二千多年，直至清朝的灭亡，其间虽不断有朝代的更迭，但封建制度基本上没有改变，表现出强大的稳定性。

在奴隶社会后期，由于生产力一定程度的发展，特别是由于奴隶们不堪忍受残酷的阶级剥削和压迫，纷纷以逃亡、怠工，乃至起义的方式反抗奴隶制度。同时，在统治阶级内部也发生着重要的分化，一些在镇压奴隶起义和对外战争中建立功勋的军事首领也日益要求扩大自己的权力，出现了许多的"弑君"事件。在内外交困的情况下，奴隶制崩溃了，代之而起的是能够暂时缓和阶级关系和统治阶级内部关系的封建制度。封建制度是以封建地主占有土地、剥削农民或农奴剩余劳动为基础的社会制度。在封建制度下，地主拥有大部分的土地，而农民或农奴则完全没有或很少有土地。他们靠租种地主的土地而生活，对地主有不同程度的人身依附，但比起奴隶来说，则有一定程度的人身自由和交完地

租之后剩余的少量个人财产。封建社会基本的阶级是地主阶级和农民阶级,其上层建筑主要是以君主制和等级制为特点,在此基础上形成了封建道德。自给自足的自然经济是封建社会主要经济形式,手工业、商业等是占次要地位的,在很多时候也是受到限制和压制的。与奴隶相比,农民或农奴由于有了一定程度的人身自由和自己的生产工具,收成好坏又同自己利益有联系,因而比奴隶有了一定的生产积极性,促进了生产力的发展。在生产力发展的基础上,艺术、文学、历史、宗教、建筑、哲学乃至科学技术等都有了相当程度的发展,促进了人类文化的繁荣。

与整个社会政治、经济、文化的变革相一致,封建社会的学校教育在保留古代奴隶社会教育若干特征的基础上,又发生了一些重要的变化,出现一些新质,构成了古代封建社会教育的基本特征,具体表现在:

第一,学校教育的主要目的是培养适合统治阶级所需要的官吏、牧师或骑士。在封建中国,学校教育的主要目的就是为了传播统治阶级的意识形态和治国方略,培养能够维护和巩固封建统治的官吏。学成之后,经选士或科举,优秀者授予一定的官职。欧洲封建时代具有与中国封建社会不同的一些特征,主要是形成了世俗封建主与僧侣封建主两个由不同的权力系统构成的统治阶级。这两者之间经常发生冲突,但又有共同的利益。在教育上,他们有着各自的教育系统和教育目的。世俗封建教育主要是培养能够忠于世俗封建主的"骑士",而僧侣封建教育主要是培养能够忠于教权的"教士"或"牧师"。由于文化教育的权力基本上掌握在教会手中,所以欧洲封建社会的学校教育也基本上是由教会来控制的,骑士教育往往是在家庭和社会生活中进行的,而且骑士的文化程度很低,有的甚至连自己的名字也不会写。

第二,学校教育既具有鲜明的阶级性,又具有严格的等级性或浓厚的宗教性。在封建社会中,学校一般也只对统治阶级的子弟开放。一般农民或农奴人家的孩子是没有资格也是上不起学的,所以,在封建社会中,统治阶级与知识阶级往往就是一个阶级,知识阶级在总的方面是为统治阶级服务的。封建社会阶级性的教育与奴隶社会不同的是在强调教育为统治阶级服务的同时,还强化了教育的等级性或宗教性。教育的等级性就是指在封建统治阶级内部,不同官职出身的人的子弟接受不

同等级的教育。如在我国唐朝的官学体系中，设有“二馆六学”，即弘文馆、崇文馆、国子学、太学、四门学、书学、算学、律学。官职不同的人的子弟分别上不同级别的学校。弘文馆和崇文馆只招收皇亲国戚的子弟，国子学只招收三品以上文武官员的子弟，太学只招收五品以上的官员的子弟，四门学只招收七品以上文武官员的子弟，书学、算学、律学则招收“八品以下及庶人通其学者”。教育的宗教性主要是就欧洲封建教育而言的。在中世纪欧洲，宗教统治了人们的生活，宗教权力往往高于世俗权力，封建政权各级领导人的更迭都需要经过教会的认可。在这种情况下，僧侣教育主要就是要传播宗教教义，培养人们对上帝的虔诚和热爱，对世俗生活的鄙视和疏远。骑士教育尽管主要是世俗教育，但是也浸透着宗教精神，需要学习宗教教义。在一定意义上，可以说欧洲封建教育引导人们对宗教的皈依就是训练人们对欧洲封建统治的服从，教育的宗教性体现了教育的阶级性。

第三，教育的内容主要是以道德文章或宗教经典为主。奴隶社会的教育内容中有很大一部分是军事教育，主要是训练统治阶级镇压奴隶反抗的意识和能力。进入封建社会以后，由于阶级矛盾和统治内部矛盾的相对缓和，统治的手段就从奴隶社会赤裸裸的血腥恐吓和镇压转变为道德的或宗教的教化，当然前者作为封建国家机器强有力的组成部分也是必不可少的。高明的统治者除了能够运用传统的暴力统治手段获得和巩固政权外，还必须能够很好地运用道德力量或宗教力量，把被统治阶级的任何反抗说成是不合天理或不合上帝旨意。统治阶级子弟的教育因此也主要是学习一些道德文章或宗教经典。在中国，封建学校教育的主要内容就是“四书五经”等儒家经典以及根据这些经典所编撰的一些启蒙读物，如《三字经》、《百家姓》、《千字文》、《女儿经》等。在西方，无论是世俗的封建教育还是宗教的封建教育，其主要内容就是宗教教义及与之相关的内容，如《圣经》(包括《旧约全书》和《新约全书》)，教父著作，经院哲学家的著作，各种祈祷书、赞美诗、圣诗等等。一些世俗性的学科，如修辞、逻辑、辩证法等也被按照神学的旨意和价值加以改造，把它们当成是了解和传布上帝福音的准备。不过，在道德文章与宗教经典之外，也存在着一些少量的科技教育的内容。例如中国封建社会

的学校教育内容在以儒学为主的同时，也往往增加一些算学、天文学、医学等方面的内容。到了唐代，各地建立起一些专科性学校，同时在一些中央部门，如太医署、太仆寺、司天台等，也设科招生，培养一些专门人才，达到一定规模，这在世界范围内也是比较早的。但总的来说，这些课程在封建教育课程体系内只是处于边缘位置。

第四，教育教学方法主要以严格的纪律约束为主，辅以个人自学和修行。无论是欧洲的封建社会教育还是中国的封建社会教育，由于其鲜明的阶级性和严格的等级性，在个人品质方面的一个基本要求就是内心和外在行为的坚决服从，学校教育也就是要培养服从封建统治秩序的官吏、骑士和牧师。而要养成教育对象这样的品质，外在的纪律约束和内在的秩序认同都是必不可少的。所以封建社会的教育教学既强调学生要遵守一些严格的纪律，又强调他们要独自反省和自觉修行，把外在的约束转化为内在的自觉要求。机械记忆、背诵、体罚是常用的教育教学及管理措施，与此同时，教育者们也非常强调个人的体会和自觉践行。表面上看，好像同时使用两种相互矛盾的方法，但实际上只是一种，个人的体会和践行是不准许越雷池一步的。

第五，形成了比较系统的教育体系，积累了比较丰富的教育经验，提出了比较丰富的教育教学思想。由于教育在维护封建统治，进行伦理教化，传播宗教思想中的重要作用，比较起奴隶社会来说，封建社会中教育的地位得到了进一步提高。中国封建社会开始不久，思想家们就提出了“建国君民，教学为先”的方针，把教育作为实施德政仁治的一个重要战略。正是由于对教育的重视，所以在漫长的封建统治时期，形成了比较奴隶社会要系统得多的教育体系。中国在汉代就建立了从中央到地方的官学体系，为后来历代统治者所模仿。中国封建时代的教育不仅有官学系统，而且还有私学系统，私学不仅有启蒙教育，而且还有高等教育。在官学和私学之外，还有书院和社学。无论是哪一种类型的教育机构，都有专门的教育管理措施，厘定目标、选择课程、制定学规。在中世纪的欧洲，教会为了传道和培养宗教人才，也创办了大量的、各种层次和类型的学校，如教区学校、主教学校、修道院学校以及教会大学等。

学校的大量出现必然要求对学校教育教学活动经验的总结和研

究，这样，对教育的论述就成了思想家们思想体系的一部分。他们提出了比较丰富的教育教学思想，甚至写出了一些专门论述教育问题的文章和专著。如我国的《学记》（无名氏）、杰罗姆（Jerome，约347～400年）的《致莱塔的信》、本笃（Benedictus，约480～550年）的《本笃规程》、伊西多（Isidore of Seville，570～636年）的《辞源》、颜之推（531～约595年）的《颜氏家训》、韩愈（768～824年）的《师说》和《进学解》、程端礼（1271～1345年）的《程氏家塾读书分年日程》、黄宗羲（1610～1695年）的《学校》等等。他们的教育思想既为当时的教育实践提供了理论指导，也为现代教育学的诞生奠定了基础。

（三）现代社会与现代教育

现代社会与古代社会的根本区分就在于经济形态从自给自足的自然经济转变为不断发展和变换的商品经济，生产方式从手工生产转变为大机器生产。与之相适应，社会统治和管理方式从古代的专制政治走向现代的民主政治，社会关系从古代的人身依附关系逐渐转变为物的依赖基础上的人的独立个性之间的交往关系，日益健全的法律与道德或宗教一起成为社会生活的基本行为准则。科学技术得到了巨大的发展，成为一种推动社会进步的革命性的力量。教育在现代社会中的地位进一步提高，成为社会发展和个人发展必不可少的基础。与古代社会一样，现代社会也有着不同的社会形态，根据生产关系的不同，可以将现代社会划分为两个历史上先后出现的不同类型，即资本主义社会与社会主义社会。

1. 资本主义社会及其教育

就像人类进入封建社会并不是同步的一样，人类进入资本主义社会也不是同步的。在欧洲，一般认为是在1640年英国资产阶级革命以后，就进入了资本主义时代，到目前为止，已经有三百多年的历史。在中国，一直没有形成一个清晰的资本主义时代。尽管在明代中叶江南一些地方就有了初步的资本主义生产方式的萌芽，但一直没有发展起来。1840年鸦片战争之后，中国社会逐渐沦为半殖民地半封建国家。1912年的资产阶级革命推翻了两千多年的封建专制，建立起资产阶级的民主共和国，但是不久即发生了袁世凯帝制复辟事件。从1919年到1949

年的30年间，民族资本主义开始得到了一定程度的发展，但仍很缓慢，主要是官僚资本主义的发展，在广大的农村仍然是自给自足的自然经济，商品经济发展的水平很低，人身依附关系仍然严重地存在着。因此，下面论述的资本主义及其教育主要是就一些西方资本主义国家及其教育而言的。

尽管与古代封建社会一样，资本主义社会也是一个私有制社会，也存在着阶级、阶级剥削和阶级斗争以及由此产生的许多私有制社会的共同特点，但是，资本主义社会毕竟是属于现代社会而不是属于古代社会，具有现代社会的一些本质特征，从而与古代社会有了质的差别。这些差别之中，最根本的就是市场经济得到了充分的发展，生产力水平有了很大的提高，以现代科学技术为基础的机器大工业生产逐渐地代替了以经验积累为基础的手工生产。随着物质产品的逐步丰富，商品交换逐渐从偶然的个别的直接行为发展为必然的普遍的和间接的行为，商品经济取代了自然经济，价值规律成为基本的经济规律，货币(资本)代替土地和实物成为财富的象征和经济发展的动力源泉。为了获取高额利润和更多的剩余价值，他们一方面想方设法地更新技术设备、降低成本、提高劳动生产率，另一方面在残酷剥削本国工人阶级的同时，不断地对外进行侵略战争，掠夺殖民地的原材料和廉价的劳动力资源，开拓并占领更大的市场。所有这些，都极大地促进了科学技术的发展，使得17至19世纪中叶之前两百年间科学技术成就的总和比17世纪之前人类的所有科学技术成就总和还要多。为了维护和巩固这种新的以科学技术发展为基础的经济基础，新型的资产阶级不断地要求冲破封建统治及其意识形态和价值观念的束缚，建立新的政治机构、意识形态和价值观念，实践新的政治和社会生活原则。16世纪开始的新教改革，17世纪的英国资产阶级革命，18世纪的法国资产阶级革命，18、19世纪的美国独立战争、南北战争以及德国的统一，最终形成了一整套符合新的生产力发展要求的政治与道德的观念、制度和机构，如"因信称义"的宗教生活原则、勤奋与节俭的新教伦理、政治与宗教的分离、私有财产神圣不可侵犯的信条以及自由、平等、博爱等等。

所有以上这些都极大地影响到资本主义社会的教育，使之具有不

同于封建时代的若干关键特征。

第一，教育的目的在于既要培养和选拔资产阶级的统治人才，又要给予广大的劳动人民以一定的文化科学知识。资产阶级的统治人才不同于封建社会的统治人才，前者应该掌握现代生产和管理的丰富知识，并且要具有敢于吃苦、冒险的精神及与人交往合作的能力，而后者主要是要掌握一些社会道德或宗教方面的知识，要养成服从的品质。例如，17世纪英国的哲学家、教育家洛克在资产阶级革命前夕论述绅士教育的目的时就明确提出，绅士必须是“有德行、有用和能干的人”，要能“忍耐劳苦”，“绅士需要的是事业家的知识，合乎他的地位的举止，同时要能按照自己的身份，使自己成为国内著名的和有益国家的一个人物”。由于生产过程本身科学化程度的日益提高，必须不断地提高工人的文化科学水平，否则他们就无法适应大机器生产的本性要求，也就不能为资产阶级创造他们所渴望的高额利润。这样，教育的对象不断扩大，普及教育的要求就被历史地提了出来，并以国家法律的形式加以确认。最早颁布义务教育法的是普鲁士，时间是1754年。其次是奥地利，时间是1774年。美国是1852年，英国是1870年，日本是1872年，法国是1882年。义务教育的年限也逐渐地从4年延长到6年、7年、8年，到现在最长的达12年。

第二，建立了现代学校制度。与古代社会的等级制学校比较起来，现代学校在体系上更完备、类型上更多样、层次上更加清晰、性质上也更加世俗化，其中最突出的变化除了上面提到的实行义务教育制度之外，就是：创办了幼儿园，并逐步地把幼儿园纳入到学校制度中来；创办了实科中学和工科大学；设立并发展了职业技术学校；产生了各种类型的成人教育；创办了一大批现代大学，形成了完整的从学前教育到高等教育的学制系统。当然，出于阶级利益的考虑，资产阶级的学校制度并不是为所有受教育者提供同样的就学机会的。在20世纪中叶之前，还保留着明显的“双轨制”。所谓“双轨制”就是指在资本主义的学校教育制度有两个互相独立的系统：一个是专门为资产阶级子弟服务的，配备有良好的师资和设备，学生们沿着这个系统深造，就可以升入一些有名的高等学校，毕业以后直接成为统治阶级和各级管理人员。另一个是为

劳动人民的子弟准备的，师资力量和教学设备都比较差，主要是学习一些实用知识和技能，很少有升大学的机会，一般在上中学之前就进入劳动市场了。20世纪以来，特别是第二次世界大战以来，这种双轨制逐渐在形式上被取消，实际上一些名牌大学仍然用收取高昂学费的办法来限制中下收入阶层子弟的进入。

第三，课程结构、内容得到了不断的调整，尊重学生学习积极性的新教学方法不断出现。为了培养新式的人才，不断提高劳动者的现代生产和生活素质，就必须改革课程结构，更新课程内容，而且对已经形成的课程结构和课程内容进行不断的改革和调整。在这方面，最突出的一点就是打破了古代社会道德课程或宗教课程一统天下的局面，引入了大量的现代科学课程，而且日益把科学课程放在了学校课程体系的核心地位。随着科学技术的不断发展，教材内容也不断地更新，及时地补充一些新的研究成果。这些科学知识的学习在方法上要求理解与运用，靠古代教育的死记硬背是不可能牢固掌握和灵活应用的，因此资本主义学校的教学方法也开始提倡启发式教学，尊重学生的学习兴趣，调动学生的内在学习积极性。

第四，师生关系民主化。在古代社会和古代教育中，师生关系是不平等的，在总体上带有古代社会人身依附关系的性质。如古代中国所说的“一日为师，终身为父”，西方中世纪所说的“牧师代表上帝的旨意”等，都明显地反映了师生关系的不平等性及专制性。教师的权威来自于封建统治的权威，来自于宗教机构的权威，学生对教师权威的反抗就被认为是对封建统治和宗教机构的反抗，是绝对不能允许的。随着资本主义社会新型政治和道德原则的建立，师生之间的关系也从不平等走向平等，从专制走向民主，由绝对的教师中心走向教师指导和帮助下的学生自治。师生关系的民主化是现代社会和现代教育民主化的一个重要反映，也是现代社会和现代教育民主化的一个重要内容。

第五，独立形态的教育学产生并得到了极大的发展。古代社会和古代教育积累了大量的教育经验，也提出了丰富的教育思想，但是由于受到当时科学发展总体水平的制约，没有产生独立形态的教育学。近现代以后，在科学方法论的指导下，特别是为了解决现代教育事业规模日益

扩大、结构与过程日益复杂的问题，诞生了独立形态的教育学，并不断发展，形成了一个庞大的教育科学体系，构成了一个完整的教育科学群，极大地提高了现代资本主义教育的理性水平。这一点在后面的教育学发展部分还要做详细论述，此处从略。

2. 社会主义社会及其教育

与资本主义社会相比，社会主义社会的历史是短暂的，道路是非常曲折的。从19世纪中叶马克思恩格斯发表《共产党宣言》算起，不过150年的时间；从前苏联1917年"十月革命"算起，则刚过80年的时间；在我国，如果从1956年社会主义改造基本完成时算起，仅只有40多年的时间。从短短的社会主义革命和建设实践中，既可以看到社会主义制度的优越性，看到科学社会主义的伟大力量，又有许多的经验教训值得认真总结[①]。现代社会是资本主义与社会主义共存的时代，两者都面临着一些共同的发展问题，如环境问题、资源问题、人口问题、粮食问题、知识问题等等，在这些发展问题以及其他重大的国际问题上，需要两者开展多种形式的交流与合作。此外，社会主义社会还面临着一些独特的问题，特别是发展生产力，发展科学教育事业，走可持续发展道路等的问题。因为，从马克思恩格斯的经典科学社会主义理论上说，社会主义社会是建立在发达的资本主义基础之上的，是以生产力的高度发展为物质基础的。但是，在实践上，社会主义社会却是首先在资本主义发展比较缓慢落后的俄国和半殖民地半封建的中国等国家首先取得胜利的。大力发展生产力，发展科学教育事业，应该是社会主义在上层建筑领域取得胜利之后的重要任务之一。但是，由于发达的资本主义国家一开始就对社会主义国家进行扼制甚至扼杀，再加上人们对社会主义制度的优越性与大力发展生产力的内在关系缺乏深入的思考，从而使得生产力与科学教育事业的发展困难重重，甚至发生局部的停滞和倒退，社会主义事业遭受严重挫折。邓小平同志有中国特色的社会主义初级阶段理论的提出，纠正了历史上的各种错误观念，澄清了一些模糊认

---

① 参见成有信《科学社会主义的新发展与现代教育》，《北京师范大学学报》1998年第3期。

识，深刻地阐明了现阶段社会主义的性质和任务，把发展生产力看作是一场“革命”，把科学技术看成是“第一生产力”，把教育事业放在社会主义现代化建设的战略地位，强调尊重知识，尊重人才，尊重教师。在生产力不发达的初级阶段，还不能实现完全的生产资料公有制和建立于其上的完善的按劳分配制度，而只能实行以公有制为主体或主导、多种所有制形式和分配方式并存的经济制度。总之，邓小平同志的有中国特色的社会主义初级阶段理论是我们制定教育方针政策的理论基础，也是我们观察、分析和研究现实教育问题的理论基础。

社会主义社会与资本主义社会同属于现代社会，因而社会主义教育与资本主义教育同属于现代教育。尽管同属于现代社会，社会主义社会与资本主义社会还是有着质的不同，这不仅表现在意识形态的不同，而且还表现在社会发展的方向、道路和处理社会矛盾的不同上。同样，社会主义教育与资本主义教育既有着共同的地方，也存在着质的不同。共同的地方在于两者都要适应并推动生产力的发展，满足现代社会的多样化的教育需求，建立完备而灵活的学校教育制度，不断地调整课程结构和更新课程内容，提高学生的整体素质，发展教育科学事业，提高教育实践的科学化水平，等等。我们要努力学习别人的教育观念、教育制度、课程与教学改革的模式和经验，以加速我们自己的教育现代化进程。不同的地方突出地表现在教育目的和教育的社会属性上。我们的教育是为社会主义现代化服务的，而且是要服务于有中国特色的社会主义初级阶段的现代化的。

第一，教育的目的在于培养社会主义初级阶段的公民和社会主义事业的建设人才。

教育是培养人的社会活动，是具有社会性的，在阶级社会里自然是具有阶级性的。不仅古代社会的教育具有鲜明的阶级性与等级性，就是资本主义社会的教育也是具有阶级性的，只不过他们故意抹杀、比较隐蔽罢了。社会主义的教育也是有阶级性的，正如马克思恩格斯所说，“……你们的教育不也是由社会决定的吗？不也是你们借以进行教育的那种社会关系决定的吗？不也是由你们通过学校等等进行的直接的或间接的干涉决定的吗？共产党人并没有发明社会对教育的影响；他们仅

仅是要改变这种影响的性质，要使教育摆脱统治阶级的影响”[①]。社会主义教育事业的阶级性主要表现在两个方面：一方面是表现在教育的领导权方面，将教育的领导权从国内外的资产阶级的手中夺回到广大的人民群众手中；另一方面是教育目的的制定上，社会主义的教育目的是要培养社会主义初级阶段的公民和社会主义事业的建设人才，而不是资本主义的统治人才和合格劳动者。因此，当社会主义国家建立起自己的政权以后，教育上的重要措施就是改变教育的领导权和教育目的的性质。苏联十月革命胜利后，列宁在《俄共(布)党纲草案》中就明确指出，“在国民教育方面，俄共给自己提出的任务是：把从 1917 年十月革命开始的事业进行到底，把学校由资产阶级的阶级统治工具变为摧毁这种统治和完全消灭社会阶级划分的工具”。为此，学校教育“不仅应当传播一般共产主义原理，而且应当对劳动群众中的半无产者和非无产者阶层传播无产阶级在思想、组织、教育等方面的影响，以培养能够最终能够实现共产主义的一代人”[②]。1949 年中华人民共和国成立时，就颁布了新民主主义的文化教育政策，“即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作，应以提高人民文化水平，培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想为主要任务”[③]。为此，教育工作应当由党来领导，并采取了改造旧的学校，学校向工农开门等一系列措施。不过，对于如何理解“社会主义事业的建设人才”，在历史上是有不同的表述和理解的。在历史上，存在着一种错误的倾向，即片面地强调社会主义的意识形态性质，忽视大力发展生产力的任务，并由此把社会主义的教育片面地理解为无产阶级政治服务，在“文化大革命”期间进一步发展为“宁要无产阶级的草，不要资产阶级的苗”，这是违背马克思主义的科学社会主义的，也是对社会主义教育目的的扭曲。

第二，教育与生产劳动相结合。

---

① 《马克思恩格斯选集》第 1 卷，人民出版社 1972 年版，第 269 页。

② 列宁：《俄共(布)党纲草案》，《列宁选集》第 3 卷，人民出版社 1960 年版，第 765 页。

③ 《中华人民共和国教育大事记(1949—1982)》，教育科学出版社 1984 年版，第 3 页。

教育与生产劳动的关系在历史上有不同的形态：原始社会的教育与生产劳动是处于混沌未分化状态；古代奴隶社会和封建社会学校教育具有鲜明的阶级性和等级性，是以道德教化或宗教宣传为主的，根本上就鄙视生产劳动与劳动者，学校教育是与生产劳动相分离甚至是相对立的；现代资本主义学校教育为了适应大机器生产的需要，提出并实施普及教育，学校教育与生产劳动开始由分离走向结合，但是在早期是不充分的，"双轨制"的存在就说明了这一点；社会主义社会的出现为学校教育与生产劳动的结合创造了条件，因为社会主义的性质就是人民群众当家做主的社会，社会主义各项事业的发展就是为了满足广大群众日益增长的物质和文化生活需要，社会主义教育的目的就是为了培养各行各业的人才和劳动者。学校教育与生产劳动的结合既是学校教育的社会主义性质的体现，又是进行社会主义现代化事业的内在要求。所以，我国 1958 年教育方针提出"教育与生产劳动相结合"原则上是对的。但是，在"教育大革命"和"文化大革命"中，这个方针受到了严重的歪曲，放弃了学校教育传播科学文化知识的任务，片面地强调改造思想。要知识分子和青年学生上山下乡，与贫下中农"打成一片"，否则就被视为脱离生产，脱离群众。其实，马克思早在《资本论》中就曾明确指出："从工厂制度之萌发了未来教育的幼芽，未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说，就是生产劳动同智育和体育相结合，它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。"[①]也就是说，学校教育与生产劳动的结合是建立在"工厂制度"基础上的，是现代化大生产的内在要求和物质条件。我国解放后的上述错误做法是完全违背马克思教育与生产劳动相结合的原则的。社会主义制度为教育与生产劳动的结合创造了必要的条件，要正确地实施这个原则，首先要完整准确地理解这个原则。

第三，教育科学的研究有了科学方法论的基础。

马克思主义是指导社会主义革命和建设的根本方法论基础，也是

---

① 华东师大教育系编：《马克思恩格斯论教育》，人民教育出版社 1986 年版，第 229～230 页。

指导社会主义国家教育科学研究的方法论基础。它第一次把对教育问题的认识奠定在历史唯物主义的基础上，从而为把握复杂的教育规律提供了科学的方法论，对于教育起源问题、教育与社会的关系问题、教育与人的发展问题以及其他许多教育问题的研究都具有指导意义。

社会主义制度的建立为教育事业的发展创造了很好的制度条件，但是就像社会主义自身的发展一样，社会主义教育事业的发展也是在曲折中前进的。只有我们善于学习别人的长处，认真地吸取自身发展过程中的经验教训，创造性地开展工作，才能够把社会主义教育事业推向一个新的阶段，为社会主义现代化建设事业做出巨大的贡献。

第三节　现代教育的特征

尽管资本主义的教育与社会主义的教育在一些重要方面有所不同，但是两者都属于现代社会的现代教育，有一些共同的特征。这些特征不仅是超越意识形态的，也是超越文化界限的。了解和掌握这些基本特征，有助于我们把握现代教育发展的大趋势，转变自身的教育观念，深化教育改革实践，推进教育科学研究。关于现代教育的特征不同的人也有不同的看法，总结各家之说，我们把现代教育的特征概括为以下几点：

（一）现代教育的公共性

现代教育的公共性是指：现代教育越来越成为社会的公共事业，是面向全体人民，而不是面向一小部分人的，是为全体人民服务，而不是仅为一小部分人服务的。这是现代教育公共性的一种含义，或基本含义。与之相关的就是现代教育的公平性，即，现代教育要为每一位受教育者提供同样的机会和服务，努力做到受教育机会的均等，并制定切实可行的措施保证实际上的公平。这就是说，现代教育的公共性也就是现代教育的大众性，现代教育应该是大众教育。应该坚决废除教育的等级性和特权性。这样说并不是要否认教育对少数精英人才的培养，在高科技时代中，精英人才的数量是国家实力的一个指标，教育应该大力培养各个方面的精英人才。但是对精英人才的选择不是根据他们的财产、出

身和地位，而是根据他们的才智和志向，并且，精英人才的选拔不应该以牺牲大众教育的质量为代价，应该在提高大众素质的基础上选择精英，培育精英。

（二）现代教育的生产性

现代教育的生产性是指：现代教育越来越与人类的物质生产结合起来，越来越与生产领域发生密切的、多样化的关系；生产的发展也越来越对教育系统提出新的要求。一个重要的标志就是职业教育得到了很大的发展。人们日益认识到：今天的教育就是明天的经济。教育的消费是明显的消费，潜在的生产；是有限的消费，扩大的生产；是今日的消费，明日的生产。教育已经成为经济发展的杠杆。教育的经济功能得到了世界各国政府充分的重视，教育改革因此被作为经济发展的战略性条件。随着知识经济时代的到来，教育的生产性将会进一步地凸显出来，教育不仅是改变人们的精神生活的一种重要力量，而且也是改变人们的物质生活的一种重要力量。而且，随着生产形式、技术、规模的不断变化，教育的生产性也将日益呈现着新的形式。教育要面向现代化。

（三）现代教育的科学性

现代教育的科学性是指：一方面，科学教育是现代现代教育的基本内容和最重要的方面，另一方面，现代教育的发展越来越依靠教育科学的指导，摆脱教育经验的束缚。现代教育在现代社会和现代人发展过程中的价值是人所共知的，但是什么样的教育以及怎样办教育才能实现这些预期的价值呢？从内容上而言，必须是以科学知识为主的教育，而不再是以道德知识或宗教知识为主的教育。从方法上而言，必须遵循教育的规律。而要遵循教育的规律，必须要了解教育的规律，发现教育的规律。教育的现象是极其复杂的社会现象，要发现教育的规律不是件容易的事。为此，必须大力发展和尊重教育科学，依靠教育科学来进行现代教育改革，不能用主观主义和长官意志来指导教育改革。现代教育应该极大地提高自己的理性自觉性，否则就很难说得上是现代教育。应该明确认识到：教育科学是推动现代教育不断发展和革新的根本力量。

（四）现代教育的未来性

现代教育的未来性是指：一方面现代教育的价值取向、目标定位等

会对未来社会和个体的发展产生非常大的影响；另一方面是指现代教育的发展不仅要考虑到当前社会和个体发展的要求，从当前社会和个体的发展需要出发，而且要考虑到未来社会的发展趋势对教育提出的要求，教育要面向未来，未雨绸缪。这是古代教育根本没有的。古代教育更多地是面向过去、面向现实，具有很强的保守性。现代教育的未来性是由于现代社会发展的快节奏引起的。在科学技术迅猛发展的推动下，现代社会发生着日新月异的变化，知识激增，老化速度加快，与之相关的是产业结构和职业构成的不断调整，生活方式的不断变化。在这种情况下，教育的眼光如果只局限于眼前是不够的，必须把未来发展的要求考虑进去，而且作为现代教育改革的主要参照系。从 20 世纪 80 年代以来，世界各个国家无不把对 21 世纪的预测作为制定教育发展规划的出发点，纷纷出台了面向 21 世纪的教育改革方案。联合国教科文组织也于 1993 年成立了“国际 21 世纪教育委员会”。该委员会向教科文组织提交的一份重要报告——《教育——财富蕴藏其中》——就是以“展望未来”开篇的。

(五)现代教育的国际性

现代教育的国际性是指：现代教育应该从态度、知识、情感、技能等方面培养受教育者从小就为一个国际化的时代做准备，也就是要面向世界。20 世纪中叶以来，人类逐渐进入到一个一体化的世界，发达的交通、迅捷的通讯、共同市场的形成、共同问题的出现，都日益把不同地区、不同民族和不同意识形态下的人民的命运紧紧地联结在一起，“地球村”的意识开始出现。但是，由于国家利益、意识形态、文化传统等多方面的差异，一体化的世界并不是“大同世界”，而是充满着分歧和冲突的。在这种情况下，现代教育不仅是促进民族和国家发展的工具，而且也是促进国际理解、交流与合作的重要工具，是传播和平理念，维护世界和平的主要工具。因此，现代教育在培养学生的民族文化认同和爱国主义精神的同时，也要使他们具备从事国际业务的意识、知识、情感和技能。日本面向 21 世纪的教育目标集中表述为“面向世界的日本人”，韩国面向 21 世纪的教育目标集中表述为“面向世界的韩国人”，这些都反映出他们的教育在强调保存本民族文化传统的同时，努力使青少年

成为能够在国际舞台上大显身手的人才。

(六)现代教育的终身性

现代教育的终身性是指:现代教育不局限于学龄阶段,而是贯穿人的一生,现代教育的改革应该着眼于创造一个适合于终身学习的社会,满足不同年龄段的受教育者的教育需求。尽管在历史上的很久以前,就有人提出“活到老学到老”的口号,但那只是少数思想家们的个人自觉,还没有成为整个社会的客观要求。终身教育的提出是由于现代生产和生活基础的不断变化引起的,与知识激增和老化速度加快有着内在的联系。在这样的时代里,某一时段的集中学习再也没有办法供个体终身享用。要想不断地应付社会生产和生活的新挑战,唯一的途径就是改变储备式的教育为终身教育,而且从一个受教育者转变为积极的学习者。为此,就必须改变传统的教育观念、教育制度、课程结构和评价方式,打通正规教育与业余教育、学校教育与继续教育,建立一个更加一体化的,因而也更加灵活的满足不同类型和层次学习需要的新的教育体制。

复习思考题

1. 教育的内涵是什么?学校教育是由哪些基本要素构成的?

2. 教育的发展基本上可以划分为哪几个阶段?每一阶段的基本特征是什么?

3. 现代教育的主要特征有哪些?

第二章 学 校

学校是现代社会中最常见的一种社会组织，与每一个人的成长与发展有着密切的联系。对于每一个师范生来说，了解学校，热爱学校是非常必要的，因为学校是我们施展才干，实现价值的场所。那么，学校到底是一种什么性质的组织，它有什么特点，它是如何开展自己的活动的呢？

第一节 学校概说

一、学校及学校制度的产生

（一）学校的定义及其功能

教育是人类社会的一种极其重要的社会现象。广义的教育可以说是伴随着人类社会的产生而产生的。但在人类社会发展的早期，教育还没有从社会生产和社会生活中分化出来，人们尽管已经有意识地按照一定的要求对下一代进行最初的劳动技能和生活规范的训练，但这种教育是同社会生产和社会生活原始地结合在一起的，其功能不能不受到极大的限制。随着人类知识的不断丰富和成熟，知识的传授日显其重要，而对知识传授本身的规定性也日显其重要，这就使得传授知识的活动有必要从社会的生产和生活过程中分离出来，形成专门的活动领域，从而出现了专门的教育机构和教师职业。由此可见，学校是一种古老的、广泛存在的社会组织。它始于人类知识及其传播的专门化要求，是有计划、有组织、有系统地进行教育教学活动的重要场所，是现代社会中最常见、最普遍的组织形式。教育教学活动就是由许许多多不同类型和不同层次的学校教育机构来实施的。

作为对社会成员进行教育、培养的社会机构，学校的基本功能是利

用一定的教育教学设施和选定的环境实施教育教学活动，培养社会所需要的合格人才。为此，学校及其他教育机构应根据社会的经济、政治及文化发展的要求，选择有教育价值的知识对学生进行教育，使之具有符合社会要求的良好的行为道德倾向，培养他们向社会学习和为社会服务的能力，并具有为社会发展和人类进步而贡献力量的认识和责任感。为此，学校及其他教育机构要启迪学生的智慧，由简而繁，由易而难，循序渐进地教育学生学习现代科学技术，吸收优秀的民族文化传统，掌握从事社会物质生产和精神文明建设所需要的各种知识、技能和技巧。充分做好参加社会生活的准备。

为了实现上述功能，学校应当具备下列基本条件：

(1)有与学生数量相适应的校舍、场地及其他基本教学设施；

(2)有符合法律规定要求的，按编制标准配备的教师队伍；

(3)有按规定标准配置的教学仪器、图书资料和文娱、体育、卫生器材。

(二)学校的制度化与现代学制的产生

现代社会的发展产生了对人才数量和规格的新要求，从而形成了现代社会特有的学校制度。这种制度要求废除封建社会培养、选拔人才的做法，扩大受教育机会，广泛培养人才。这种制度要求打破传统的学校体系，同社会的人才需求结构相适应，把学校教育机构纵横联系、统一和协调起来，形成一个幼儿、青少年、成人教育纵横贯通，学校、社会、家庭密切配合的一体化学校教育机构网，即现代学校制度，一般简称学制。

学制是由纵向的学校阶段和横向的学校系统构成。前者形成学校体系的阶段性，后者形成学校体系的类型。在现代社会之前，学校主要是由其教育对象的出身阶层和社会经济地位等因素来划分的，承担不同教育功能的学校教育机构之间没有形成统一的衔接关系。从制度的组织形式看，其特点是规模狭小，制度不完善、不系统，还没有形成统一有序、分工明确的各级各类学校系统。从学校教育机构内部看，教学活动的组织形式主要是个别教学和自学，没有统一的教学计划、大纲、教材和质量标准，其组织是不严密和不系统的，也还不可能代替家庭，成

为人才培养的普遍形式。现代学制是在普及和发展教育的基础上产生的，社会生产力的发展对人才培养的数量和规格的新要求推动了统一学校、建立学制的进程，使之从一开始就具有一种教育对象逐步扩大和教育机会逐步均等的发展趋势。

现代学制首先产生于欧洲，其发展是依照两条路线进行的。一条是自上而下的发展路线，以最早的中世纪大学及后来大学为顶端，向下延伸，产生了大学预科性质的中学，经过长期演变，逐步形成了现代教育的大学和中学系统。另一条是自下而上的发展路线，是由小学（及职业学校），而后中学（及职业学校），并上延至今天的高等职业学校。前者是学术性的现代学校系统，后者是普及性的现代学校系统。这一发展的结果导致在19世纪末和20世纪初在欧洲产生了所谓的双轨制。

14世纪时，欧洲已经有了几十所大学。这些大学一般设有文科、神学科、医学科和法学科等，其中文科主要教授七艺，属普通教育性质，起着后来的普通中学的作用，是大学的预科。当时大学的四科，入学年龄和修业年限都没有严格的规定。文科一般为6至7年，其他三科为5至6年。在文科学习三四年，修完文法、修辞学和辩证法三艺，获得在文科任教许可证的，就是硕士。文科修业期满，就有权进入大学的其他三科中的某一科学习，毕业合格，并获得任教许可证的，就是博士。

与此相应，在欧洲文艺复兴前后，在一些欧洲国家出现了一类从教会中独立出来的，以学习七艺和拉丁文或希腊文为主要内容的学校，在英国叫文法中学或公学，在德国和法国叫文科中学。其教学内容、毕业生的规格要求和权利与中世纪大学的文科基本相同，都是为大学培养预备生的。因此这类学校在教育史上一般称为古典文科中学。这类学校与中世纪大学的文科的联系是十分明显的，有的就是从中世纪大学的文科演变而来的。这些学校不久就作为大学的预备学校而失去了原有的独立地位。由此，形成了由大学和中等学校组成的一类学校系统。

现代小学的发展比大学和中学要晚得多。在文艺复兴以前，欧洲的许多国家存在着一类学校，叫行会学校和基尔特学校，主要学习本族语的读写、计算和宗教，这是欧洲城市最早的初等学校。文艺复兴时期，当时的教会又办起了许多类似的学校，这些教育机构可视为现代小学的

前身。到18世纪末至19世纪的一百多年里，欧洲发生了以蒸汽机的发明和广泛使用为标志的工业革命。这场革命要求劳动者必须具有初步的读写算的能力和一定的自然与社会常识，这就推动了以劳动人民子女为主要对象的小学教育的广泛发展。到19世纪后半叶，英、德、法、美、日都先后通过了普及初等教育的义务教育法，小学由此得到广泛发展。

近数十年来，由于发达国家的普及教育已经达到了初中和高中，中小学已不再是就业教育，而成为普通文化科学基础教育的初级阶段。在许多国家，中小学教育的结构有了一系列变化：第一，小学已无初高级之分。第二，小学入学年龄提前到6岁甚至5岁。第三，小学年限缩短到5年(法国)、4年(德国)甚至3年(20世纪70～80年代的前苏联)。第四，小学和初中直接衔接，取消了升入初中的入学考试。初中教育也发生了深刻的变化。义务教育向初中的延长，使初中阶段的教育成为科学基础教育的重要阶段，因此导致初中阶段教育结构发生下列变化：(1)初中学制延长；(2)把初中阶段看作普通教育的中间阶段，而不把它看成是中学的初级阶段，中间学校由此而来；(3)把初中和小学连接起来，统一进行文化科学基础知识教育，取消小学和初中之间的考试，把小学和初中阶段看作基础教育的统一阶段；(4)加强初中结束时的结业考试，据此再进行分流，或进行进一步的文化科学知识教育，或进行职业教育。

在小学逐步普及的基础上，从19世纪到20世纪中叶的近一百年时间里，由于科学技术的进一步发展，对国民素质提出了更高的要求。这一要求促进了普及教育的延长。在许多发达国家，义务教育先后延长到8至9年。延长的这部分教育统称初中教育，实施初中教育的学校一般叫初级中学。在欧洲各国，这类学校都只是小学的延伸，并不能与高等学校相衔接。与大学相衔接的高级中学是由古典文科中学演变而来的。上述两种学校系统在办学形式、教育对象、教育内容、教育水平等方面是完全不同的，这就是典型的双轨学制。当然，双轨学制并不是唯一的学校发展模式，在美国，并没有发生类似欧洲的发展过程，群众性学校由初级中学继续上延到高中，形成了所谓的单轨学制。

总之，在统一学校系统的过程中，各种不同功能的学校从纵横两个方面开始逐步衔接和贯通，形成了现代学制的三种类型：即双轨学制、单轨学制和介于二者之间的分支学制。

（三）学制变革与学校的大众化

直到20世纪初以前，西欧各国都实行严格的双轨学制。几十年来，随着义务教育的上延，教育机会均等原则的实施，双轨学制从小学开始向上逐步并轨。二战后，西欧各国的义务教育已经延长到了十年左右，已到了中学的第一阶段。这就使原先不分段的中学分成了两段，新发展起来的初级中学与传统的完全中学在学术水平上有很大差距，导致机会的不均等。于是许多国家采用了各具特色的做法，克服原有双轨制的不公平问题。在许多国家，初中的两轨已经合并，传统的双轨学制事实上已经变成分支型学制了。这种并轨还在上移，如英国的高中正在通过综合中学实行并轨。这说明，随着普及教育的发展，双轨学制必然要逐步过渡，最终走向机会均等的单轨学制。从当前看，综合中学是双轨学制并轨的一种较为成功的形式，因而综合中学化就成了现代中等教育发展的一种重要趋势①。

近几十年来，由于科学技术的飞速发展，知识的创造周期和陈旧周期都大大缩短了，因而，一个人不论受到过多么高的教育，都必须适时补充和更新自己的知识，为此需要重新回到学校中来再次接受教育。如果不能不断地更新知识，就不能适应现代社会的需要。另一方面，由于劳动生产率的不断提高，以及社会的文明进步，个人的劳动时间从总体上看在不断减少，这就能更多地满足每个人的精神追求和兴趣需要，为人的多方面的发展提供更大的可能性。为此在20世纪中期之后，教育大众化和民主化的要求就成为世界各国学制改革的一个主旋律，构成了现代学制改革的一个重要内容。不仅仅表现在传统学制的延伸，双轨学校的并轨或融通方面，许多新的教育形式和教育机构如回归教育、终生教育、成人教育、函授教育、业余教育、远程教育、企业职工培训、老龄教育等，都得到了广泛的发展并在学制系统中占有一席之地。这些新的

① 参见黄济、王策三主编《现代教育论》，人民教育出版社1996年版，第286～292页。

教育形式和机构不仅是对传统学制的一种重要补充，更是一种改造。新的学制形式具有开放性、大众性以及和社会生产、社会生活密切联系的特点。可以这样说，随着教育机会的逐步均等化，现代学制正由传统的封闭的精英模式向开放的大众模式过渡，现代学校正由职前准备教育的施教机构系统向终生教育的施教机构系统过渡。

（四）我国现代学校及学制的产生

我国的现代学校及其制度不是由本国土生土长的，而是从西方引进的。观清末的教育，其机构官方的有书院、有儒学，民间的有学塾等，科举是读书人出身的门径，八股和诗赋是他们学习的内容。鸦片战争失败之后，为谋求振兴，封建统治者开始推行洋务运动，在教育上则模仿西制，举办了外国语学校、科学技术学校和军事学校等一系列新式学校。1901 年，清政府明令全国书院改为学堂，在省城的改为大学，在府的改为中学，在州县的改为小学。但当时仅有各级学校的名称，还没有形成正式的学制系统。

中国近代教育史上第一个现代学制系统产生于 1902 年，这就是《钦定学堂章程》，又称“壬寅学制”。这一学制虽经正式颁布，但并未实行。一年之后，又颁布了《奏定学堂章程》，通常称为“癸卯学制”，这是我国第一个正式实施的学校制度。之后，由于新式学校已成气候，全国舆论纷纷抨击科举，认为不废除科举，学校就无法发展。1905 年 8 月，清政府看到大势所趋，决然下诏，停止科举，从此新式学校得以迅速发展。

1911 年辛亥革命之后，经过十数年的借鉴和探索，颁布过若干个不同的学制，最终于 1922 年颁布了“壬戌学制”，这是在总结民国以来学校发展的经验教训，借鉴西方国家学校教育体制基础上制定的，因而是一个较为成熟的现代学校系统，在我国通行了数十年。该学制首次规定了中小学的六三三制，并一直延续至今。

新中国成立后，1951 年颁布了《关于学制改革的决定》。这是我国学制发展的一个新阶段。新学制吸收了当时各个方面经验中的合理因素。该学制具有以下特点：

（1）继承了我国单轨学制的传统，使各级各类学校互相衔接，保证了劳动人民子女受教育的权利。

(2)职业教育学校在学制中占有重要的地位，体现了重视培养各种建设人才和为生产建设服务的方针。

(3)重视工农干部的速成教育和工农群众的业余教育，贯彻了面向工农开门的方向，突破了传统的学校定义并使学校的功能有了较大的扩展。

(4)加强了普通教育、职业教育和成人教育三类学校的联系和结构的完整性。

其后，我国的学校系统经历了几次大的变动，其中既有成功的经验也有失败的教训。1976 年，在结束了十年浩劫之后，教育事业也和其他领域一样，着手重建和发展被破坏了的学校系统，延长了中学的学习年限；恢复和重建了中等专业学校和中等技术学校，创办了职业高中；恢复了高等学校专科和本科两个层次；扩大了高等专科学校；恢复和重建了很多文化大革命中被迫解散的学校、系科和专业；建立了学位制度，完善了研究生教育制度；恢复和重建了各级各类成人教育机构，等等。我国的学校教育走上了正轨。

(五)我国中小学在现行学制中的地位

我国现行学制的结构纵向分为四个等级，横向分为若干的不同的类型，具体分述如下。

幼儿教育(幼儿园)，招收 3～6 岁的幼儿。

初等教育，主要指全日制小学教育，招收 6、7 岁儿童入学。学制为 5～6 年。在成人教育方面，是成人初等业余教育。

中等教育，指全日制普通中学、各类中等职业学校和业余中学。全日制中学修业年限为 6 年，初中 3 年，高中 3 年。职业高中 2～3 年，中等专业学校 3～4 年，技工学校 2～3 年。属成人教育的各类业余中学，修业年限适当延长。

高等教育，指全日制大学，独立设置的学院、专科学校、研究生院和各种形式的业余大学。高等学校招收高中毕业生和同等学历者。专科学校修业为 2～3 年，大学和独立设置的学院为 4～5 年。毕业考试合格者授予学士学位。业余大学修业年限适当延长，学完规定课程经考核达到全日制高等学校同类专业水平者，承认学历，享受同等待遇。

条件和设备较好的大学、独立设置的学院和科学研究机关设研究生院。硕士研究生修业年限为2～3年，招收获学士学位和同等学历者。完成学业授予硕士学位。博士研究生修业年限为3年，招收硕士学位者和同等学历者。完成学业授予博士学位。在职研究生修业年限适当延长，完成学业者也可获相应学位。

我国中小学，在现行学制中占有重要地位。义务教育法规定："义务教育必须贯彻国家的教育方针，努力提高教育质量，使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展，为提高全民族的素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。"(第三条)为了完成上述任务，我国义务教育实行在国务院领导下，由地方各级人民政府负责，按省、县、乡分级管理的体制。各级教育主管部门在本级人民政府领导下，具体负责组织、管理本区域内实施义务教育的工作。中小学的设置应当本着有利于适龄儿童、少年就近入学的原则，由设区的市级或者县级人民政府统筹规划，合理布局。中小学在实施义务教育工作上应接受当地人民政府及其主管部门的管理、指导和监督。

二、学校的公益性特点

从以上学校的功能可以看出，学校是一种执行公共职能的社会组织，有别于企业、事业单位，社会团体，国家机关等其他社会组织，具有独特的组织特点。这些特点会对学校产生其他社会组织所没有的约束或机会。

为进一步理解学校的组织特点，我们把学校与企业试作对比，看看二者的主要区别在何处。

(1)设置目的不同。

学校的设置目的不同于企业。设置学校的根本目的是培养德、智、体等方面全面发展的各级各类人才。提高全民族的素质。而企业则是以盈利为目的的生产和经营单位，追求最大化的剩余价值，是其发展的动力。

(2)手段不同。

学校的经费来源不同于企业。学校的经费来源是多渠道的，其中主

要部分来源于国家的财政拨款。国家处于公益性要求，拿出一部分财政收入用行政的办法分配各学校及其他教育机构，这种资金的使用，与企业的借贷资金不同，是无需偿还的。而企业则必须要拥有直接从事经济活动的资产，并以这种资产为基础，进行经营性活动，经过不断地周转而实现增值。

(3)与政府关系不同。

政府与学校之间的关系也不同于企业。由于学校的办学活动涉及受教育权利问题，因此，在遵循教育规律、自主办学的同时，政府必须对其权能做出必要的限制。国家应根据社会整体利益的需要，加强对学校的宏观指导和管理。而企业则不然，构成企业的基本条件之一就是必须拥有自主经营权，否则就不能称之为企业。国家虽然也会用计划的手段对企业进行宏观控制，但在大多数情况下是通过市场来进行调节的。

(4)产出不同。

学校的产出也与企业不同。学校向社会提供的是一种社会公共服务或者公共产品。这种服务或者产品是每个人全面发展身心，实现自我价值所不可缺少的前提条件。这种教育服务或者产品不是一般意义上的商品，是不能在市场上通过等价交换来获得的。因此教育服务或者产品不能以营利为直接目的，不能通过市场来实现其价值。而企业生产的产品是要进入流通领域，进行商品交换的，作为商品，它必然以追求利润为直接目的，以商品生产者和经营者的特殊利益作为出发点和归宿，通过市场来实现产品的价值。

学校及其他教育机构的公益性具体地体现在以下一些方面：

(1)任何组织和个人都不得以营利为目的举办学校及其他教育机构。

由于教育的目的不是为个人或小群体谋求利益，获得利润，而是为了造福他人、社会乃至整个人类，是从文化、精神、体制、社会、环境等方面开发人的潜能，为社会及其每个成员的生存和发展创造各种基本条件的事业。如同国防、治安、消防、环境卫生、市政建设等一样。教育作为一种产品或服务是社会每一个人都需要消费的。为了维护教育活动及其成果对于人与社会存在和发展的基本价值，教育不应该进入市场。

(2)教育必须与宗教实行分离。

宗教是一种唯心主义的意识形态，相信超自然实体即神灵的存在并主宰着自然和社会，因而对其崇拜和敬畏。宗教包括有关的信仰、信念、特殊的宗教仪式和行为规定，如吟诵经咒、祈祷、斋戒、膜拜偶像等等。它们同宗教的组织设施以及专门的神职人员等因素结合在一起，形成一种强大的社会力量，因而，教育与宗教的分离是体现教育公益性的一个重要方面。由于宗教的社会根源和认识根源的长期存在，我国宪法和教育法在规定宗教信仰自由，保护正常的宗教活动的同时，禁止任何人利用宗教进行破坏社会秩序、损害公民身心健康、妨害教育制度的活动。这是排除宗教对教育教学活动非法干预和渗透，维护学校及其他教育机构的正常教学秩序，保护未成年学生身心健康的重要举措，是保证学校及其他教育机构公益性的重要标志。

学校及其他教育机构的公益性还涉及了教学、语言文字和课程设置等一系列问题。

公益性原则不仅体现在公立学校，同时也体现在私立学校中。私立学校存在于世界上绝大多数国家，构成了现代学制的重要一支，因此各国政府都不能对其放任不管。为了加强对私立学校公益性的检查和监督，可以说从校内到校外都形成了一套有效的法律调整机制。许多西方国家在各自的宪法中规定了私立学校的权利，或者在特别法中对私立学校做出规定。私立学校的法律地位本应允许其独树一帜，但事实并非如此。在欧洲大陆国家，私立学校只有符合国家有关课程设置方面的要求，才能得到国家的补助和国家对其考试和学位的承认。美国最高法院尽管在 1926 年的法林顿判例中曾裁决，各州无权约束和限制私立学校的自由，但绝大多数州的法律仍然要求私立学校课程必须与公立学校相等同。当然，各国都有其独特的做法，对私立学校的控制制度也不尽相同。大体说来，英国更强调严格把关的注册，美国更强调地区评估组织一类中介机构的合格评估，而欧洲大陆国家则更强调对学校活动的监督。通过各自不同的做法，各国保证了私立学校被并入公共教育系统。此外，各国还重视对私立学校财务的管理和监督，如在美国，私立学校内部的财务收支是公开的，并且有多方参与，在校内检查的基础上接

受校董事会的定期审查，同时还要接受政府的监督。其中非营利性学校每年都要向税务部门报告收支情况，接受税务部门的检查，若发现有营利性的问题即予惩处。营利性的学校对其营利所得的使用也要受到政府有关部门的严格监控。总之，政府对私立学校财务的控制，不是去管经费具体如何使用，而是检查学校的收支是否清楚①。

第二节 学校文化

学校及其他教育机构是现代社会中的一种最重要的社会组织，与文化有着千丝万缕的联系。从学校的建筑、校园的布局、学校的管理、人际关系，到学校的教育目的、内容、方法等，都是社会文化的折射，都反映着浓厚的文化色彩。今天我们研究学校问题，不能不研究学校的文化特质，研究学校文化与社会文化的互动关系。

一、什么是学校文化

学校是现代社会中最常见的一种社会组织，学校活动是整个社会在文化活动中最具有效力的一种文化活动，学校的文化功能是其他任何社会组织所不能比拟的。现代学校的一个重要功能就是将上一代的文化内容经过价值批判和取舍，去粗取精，去伪存真，传播给下一代。为了达成学校教育的以上功能，学校必须充分地利用各种因素，形成具有自身独特的价值观、信念、手段、语言、环境和制度的文化特质。

一所学校的文化特质，既具有随社会文化的发展、变迁而发展、变迁的共性，同时，都会因其构成或具体环境的不同而具有区别于其他学校的个性。学校中这种共性与个性统一的文化特质，我们称之为学校文化。学校文化是指由学校成员在教育、教学、科研、组织和生活的长期活动与发展演变过程中共同创造的，对外具有个性的精神和物质共同体，如教育和管理观念、历史传统、行为规范、人际关系、风俗习惯、教育环

---

① 参见劳凯声、郑新蓉等著《规矩方圆——教育管理与法律》，中国铁道出版社 1997 年版，第 197～198 页。

境和制度以及由此而体现出来的学校校风和学校精神。

学校文化是一种独特的文化，它的存在使学校的所有成员，尤其是学生受其规范及影响。那么，学校文化是如何形成的呢？

学校文化的形成来自两个方面，一是教育者根据社会的特定要求及社会的主流文化的基本特征精心设计和有意安排的文化，即为了使学生顺利地完成社会化过程，学校和教师必须对进入学校领域的各种复杂的社会文化因素，进行精心取舍、组织，建立适宜的文化环境，这是学校文化的一个重要来源。二是年轻一代的文化，主要是来自学生团体中的各种习惯、风俗、民约、传统、时尚、规范、语汇、价值观念等，这种文化就其本源而言是成人文化的一种反映，但其内容则与成人文化有别，是区别于社会主流文化的一种亚文化。学校文化最终要表达的是这样一些内容：教育的理想或追求；对学校功能及其社会责任的理解，对人性的理解，对学习、工作的态度以及对集体的看法等。

学校文化如果从其形式来看，可以分为精神文化、物质文化和制度文化三类。精神文化包括学生文化和教师文化，主要是以人或人际关系为基础构成的文化形态。物质文化是指学校物质环境所构成的一种文化，比如学校所处的物质环境，如校园面积、校园布局、学校建筑、教学设备、图书馆等等，都会构成一种独特的文化内涵。制度文化是指学校中的规范所构成的一种文化，学校规范是针对学校成员的，不同的规范体现了不同的价值和态度，因而构成不同的文化。学生文化我们在“学生”一章中还要详细阐述，因此这里从略。下面主要讨论教师文化、物质文化和制度文化。

二、教师文化

教师是教育教学活动的实施者，他的价值观念及行为方式是形成学校文化的最重要的因素。教师在学校中的文化角色受许多因素的影响。由于教师在学校中的角色和地位有着多重性，因此制约教师文化的要素就非常复杂。

(1)教师是专业人员，他们必须了解和掌握本门学科的知识和成果，具备本门学科的专业能力，因此教师都会强调自己的学术背景及专

门知识。当然由于所处学校以及社会背景，本人所从事的科目，个人性格、兴趣等方面的因素，不同的教师强调的侧重点可能是不一一样的。

(2)教师是教育者，他们负有传播知识，培养能力的职责。为此，他们不仅要掌握教育的内容，更要懂得教育学的专业知识，了解人的认知心理和学习心理，能根据教育的基本规律去做好自己的工作。特别是在当前，由于科学技术的迅猛发展，数字化社会的到来，新技术、新媒体的出现，人类的思维方式和学习方式正在产生重大变化。这些都会对教育者产生深刻的影响。此外，快节奏的生活对人的精神素质将会提出更高的要求，要求人们正确地认识自己的精神世界，科学地预测和控制心理现象的发生和发展，从而更好地把握自己。这些新因素的出现都会要求教育者树立新的知识观、人才观、教育观、学校观。它必然会影响教育者的素质，给学校文化注入新的内容。

(3)相对于未成年学生来说，教师又是成年人，负有一种保护未成年人健康成长的责任。为了使未成年人长大以后也能像他们一样合格地尽到做人的责任，成年人必须维持自己的权威和影响，未成年人从小就必须以成年人为蓝本来完成自己的社会化过程。这使得代际关系必然带有一种依附性和从属性。教师对这种关系的认识不同，以及个人性格、文化素养、所处的社会背景等方面的原因，就会形成不同的代际关系模式，比如长幼尊卑型、严加管束型、娇惯放纵型、民主平等型等，并且形成不同的代际文化。

当新技术(程序教学、广播、电视以及后来电脑的用于教育等等)被引进学校时，流行过一种关于新技术将取代教师的观点。无论这种观点是出自担心还是出自希望，都没有被后来的结果所证实。在有些情况下，利用这些教学辅助手段的教师的作用略有改变。然而，其他因素的出现使这些教师的任务大量增加和更为繁重。比如，由于家庭在道德和社会教育方面的不足，必须对儿童进行这方面的适当教育，必须组织每个学生的自学活动；不仅要做学生的榜样和向导，而且还要担任他们的顾问，还要摈弃传统社会赋予他们的师道尊严，等等。

今后需要预见到的另一种趋势是，教师将更广泛地参与影响学校生活的所有决策。没有这种参与便难以克服许多教师对变化和创新的

自然抵抗。为了保证这种参与的成功，应该让教师对校外发生的事情有更多的了解[①]。专业人员、教育者、成年人，这些因素综合起来，就会影响教师文化的基本性质。

学校的管理人员是学校教师队伍的组成部分之一，他们虽然不从事教学工作，但他们的价值及行为会影响学校的组织目标、权力结构、规章制度、物质环境的性质以及学校教育教学活动的进行。因此，管理者的价值和行为模式也是形成学校文化的一种不可缺少的因素。如学校管理人员对学生的态度或与学生的关系不同于教师的专业态度或关系，一般不易要求和控制，这就有可能产生不利学生的影响。另外，在学校领导、教师和学校管理人员之间由于一定的职责分工及权力配置而构成一种组织结构，这种结构与文化存在着密切的关系。实际上，这种组织结构经常会受到组织内部各种文化及其相互关系的影响。学校领导、教师和学校管理人员之间的文化冲突或关系的改变，都会引起组织结构的重新调整。反过来，一种组织结构一旦形成，会对组织内部的各种文化起一种协调和稳定的作用。

三、学校物质文化

学校所处的物质环境，如学校建筑、校园布局、教学设备、图书馆等等，都属于学校物质文化的范围。与前述的教师文化、学生文化以及管理者文化等非物质文化一样，学校物质文化对学校文化的形成和发展都有着重要的影响。学校物质文化对学生身心的健康发展，知识技能的掌握，世界观、人生观和价值观念的培养，以及创造性、主体性的养成等，都会有直接或间接的影响。比如，学校环境是否使教师和学生产生和谐、稳定和安全感，学校建筑、布局是否体现以人为本，是否突出学生的主体性，校园环境是否具有审美价值，是否具有教育性，学校的藏书及其他视听条件是否健全等等，都会对学校文化产生一定的影响。随着教育的日益普及发展，一个人一生中有相当大的一部分时间是在学校

---

① 参见 S. 拉塞克、G. 维迪努著《从现在到 2000 年教育内容的全球展望》，教育科学出版社 1992 年版，第 106～107 页。

中度过的，因此学校环境对健全人格的养成就具有非常重要的影响。下面我们以学校建筑为例来对学校物质文化对学生的影响略作探讨。

学校建筑包括校舍、校园和运动场地及其附属设备，是一所学校开展教育教学活动须臾不可缺少的前提条件，是教育环境的硬体部分。由于学校的功能在于提供一种经过选择的教育环境，使学生可以按既定的目标完成他们的发展，而好的学校建筑体现了教育学的、卫生学的、建筑学的、工艺学的、经济学的，以及群众习惯上的要求，自有它特殊的性质、功能、原则和风格，因此在实现学校功能方面，能够发挥独特的作用。学校建筑应该有利于健康人格的塑造，应该是社会文化的象征、时代精神的表达。这是因为学校建筑具有潜移默化、不可替代的教育作用。学校建筑作为一种造型艺术，不仅提供了师生活动的空间，而且蕴含着某种哲学和文化的理念，学生置身其间，能激发潜能，表现自我，感悟其深邃的文化传统和哲学理念，进而改善行为、陶冶性情、涵养气质，最终能顺利地投身于社会、改造社会。为了充分发挥学校建筑的教育功能，学校建筑在设计、构想和营造时都应以学生为对象，考虑教育的实际需要，如学生的人数、性别、年龄、体型、兴趣以及学习的特点等，使融洽的人际关系、严肃的学习氛围融为一体，为学生主体性、创造性的充分发挥提供最好的空间。

学校建筑的发展，刚开始十分简陋，所谓的学校只不过是在结构上像信封般的遮掩体，而所谓教育的设备条件也只是一些凳子、桌子、书本、笔、纸张，再加上一块石黑板而已。1880 年美国著名的建筑师提出了现代建筑的基本原则——“形式服从功能”，对学校建筑的规划设计产生了重大的影响。以美国加州为例，其校舍模式的发展，1900～1930 年为同轴廊型，1930～1960 年为手指型，1955～1958 年为背对背型，至 1960～1966 年的群集型，再发展到组合单元空间型。至此，学校建筑逐步迈向精致、整体性的规划。事实上，整体化、教育化、生活化、人性化、开放化、弹性化、多样化和现代化，已成为学校建筑规划的重要发展趋势[①]。

---

① 参见《社会蜕变中的台湾学校文化》，福建教育出版社 1995 年版，第 226～233 页。

四、学校制度文化

学校中的传统、仪式和规章，一般统称为学校制度文化。学校制度是学校组织对组织内部各类成员的一种行为规范规定，不同的出发点，会有不同的规定，从而形成不同的制度文化。比如西方国家的中小学在行为规定上比较强调放纵，认为自由的环境有利于学生的发展。而东方国家中小学校则比较强调管束，认为严格的环境更有利于学生的成长。这体现了东西方两种不同的文化背景。总之，一所学校要实现自己的培养目标，要进行复杂的教育教学活动，就要有合理的工作程序，要有成规可循，形成一个和谐有序的环境，很多工作就需要逐步制度化，从而形成学校的制度。学校制度的种类很多，针对不同的组织成员和不同的活动要求有不同的制度，但若从形式上看，则可以分为传统、仪式和规章三类。

学校传统是一所学校在较长时间内形成的，影响所有成员的价值取向和行为方式的定势。学校中的传统无论是合理的还是不合理的，都会在学生群体中一届届地传递下去。在学校中，师生关系，领导关系，读书风气，考试风气，交往时的语汇、语境、逻辑，价值态度，上课方式，应试方式等经过时间的积淀，都有可能生成某种传统，甚至学校运动会上的拉拉队行动方式、低年级学生对高年级学生的态度、学生社团的组织方法和行为表现等等，都可以是学校传统的一部分。学校传统的形成受学生文化的影响较大，一般不是通过强制性的要求实现的。

学校仪式是学校的某种固定化的活动程序和形式。一所学校中所存在的仪式表现在学业方面的，有开学典礼、毕业典礼等；表现在体育运动方面的，有运动会、体育比赛的各种仪式；其他还有升旗仪式、周会、校训、校歌等等。一所学校中各类仪式的多寡及其所包括的内容常随学校的性质及目标而有别。学校仪式一般是在学校的要求下产生，受教师文化的影响较大，具有一定程度的强制性，是教师教育学生的一种有效的工具。

学校规章是学校中的一种制度化了的行为规范。如学生守则、教学规范、学校工作常规等等。学校规章的制定者一般是办学者或教师，代

表他们的意愿和办学理念。规范的对象不仅包括学生，也包括学校的教职员工。

我国宋代大哲学家、教育家朱熹所创立的白鹿洞书院在教育史上特别受到推崇，白鹿洞书院的学规如下："五教之目为父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信。为学之序为博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。修身之要为言忠信，行笃敬，惩忿窒欲，迁善改过。处事之要为正其谊不谋其利，明其道不谋其功。接物之道为己所不欲，勿施于人，行有不得，反求诸己。"其内容之丰富，包括了教育的目标、内容、方法以及学生的学习要求、行为规范等。

一所学校的制度文化是在办学过程中逐步地形成的，是该学校特色的鲜明表现。学校制度文化对学校中每一个成员，包括学生和教师、管理人员都会有一定的规范和制约作用。独特的学校制度会对学生人格的养成产生不可磨灭的影响。

第三节　学校管理

一、学校组织概说

(一)社会组织的基本特征

仅仅在一百多年以前，学校的组织形态还根本不同于今天，那时的学校，其基本功能虽然存在，但并不像今天那样显著。落后的经济生活使学校的教育功能不能不受到极大的限制。学校的组织规模甚小，社会关系也较简单，主要是教师同学生、家长之间的私人事务关系。经过一百多年的发展，今天学校已经根本改变了原先的面貌，作为一种为社会培养一定数量和规格人才的社会组织，其职能和作用已经得到普遍加强，社会关系也变得日益错综复杂，因此学校管理就形成了一个高度专门化的活动领域。

一项研究结果表明，美国的管理人员平均每天遇到 583 个不同的问题，每 48 秒就会遇到 1 个。他们的活动没有固定模式，活动方式变换之快令人瞠目，领班以秒为单位，主管人员以分为单位。快节奏、多变化

的工作特点，要求管理者具有较强的应变能力、沟通能力和决断能力，他们应该更习惯于面对面的联系，灵活地选择处事时机和处事方式，并总是以饱满的精神面对层出不穷的新问题[①]。

为了使我们对学校管理有更深刻的了解，首先有必要了解社会组织的一般组织特征。

(1)实体性。任何组织都是一个特别的社会系统，是由若干个体或若干群体构成的社会实体。也就是说，都必须有固定的地点、场所、经费以及人员，并且合理地组合为一体。不同的组合所构成的明确的和相对稳定的正式结构和运行机制，就形成了组织行为的不同模式。无实体就无以成组织。

(2)目的性。任何组织都是为了特定的目标而设置并为实现这一目标而存在的，组织内部之所以能够有机地联系和协作，皆因为存在着共同的目标。目标使一个组织的边界明确，使之有别于外部环境和其他组织。

(3)系统性。一个组织为实现自己的目标，必须把所要完成的任务划分成各种层次的工作，并作为正式责任分派到业已确立的各个职位上去，对其成员进行分工，并对分工加以协调。这即是分工与合作。分工使组织的不同层级都有自己明确的权限，各司其职，合作则使组织的不同层级之间的关系都遵循一定的规范，使整体作用得到发挥。这就是社会组织的系统性。

(4)程序性。组织的活动在很大程度上并不受个人情感的影响，而是受一般组织规范的支配。每一个组织成员在其正式职位上从事自己的工作，明确划定组织中个人之间相互关系的界限，从而形成组织活动中的顺序、衔接、控制和节奏，这就是程序性。

组织现象在人类社会活动的早期就已经出现，但对组织现象进行研究，则是20世纪才产生的事情。组织理论的产生和发展大体上可以分成三个时期，即古典组织理论、行为分析理论、系统权变理论。

古典组织理论是20世纪初到30年代形成的早期组织理论。代表

---

① 参见丁冬红、彭和平著《组织行为学》，中央党校出版社1999年版，第16页。

人物有法国的亨利·法约尔、德国的马克斯·韦伯等。这一理论的主要观点是:科学管理和官僚科层制。它重视基层操作,把组织看成一个封闭系统,强调分工原则、专业化原则、统一指挥原则、制度化原则等。

行为分析理论形成于20世纪30至60年代。代表人物有美国的梅奥、利科特、奔尼斯等。其主要特征是以人为中心,强调人的个性、需求、特点对组织的重要性,认为人际关系的协调对组织的工作有决定性的影响。这一理论充分考虑到人的主动性、创造性的发挥,调动了全体人员的积极性和对组织目标的认同感,减少了机构层次,有利于工作效率的提高。

系统权变理论是最为晚近的组织理论,形成于20世纪70年代。其代表人物有巴纳德、霍曼斯、伯恩斯等。这一理论将系统论的观点应用于组织管理,既从整体着眼,又重视整体与各个部分之间的相互作用。它把组织看成是一个开放的、具有应变机制的理性系统,研究了内部系统和外部系统之间的关系以及环境的不确定性对组织的影响,具有一种现代的整体观、动态观。

(二)学校组织特征的独特性

作为一种最常见、最普遍的社会组织,学校具有现代社会一般社会组织所具有的上述基本特征,是一群人为了达到共同的目的,通过明确而稳定的结构和权责分配所构成的一个完整的组织系统,同时学校又是承担着独特社会功能的一种特殊的社会组织,是对社会成员进行教育、培养的社会机构,其基本职能是利用一定的设施实施教育教学活动,使学生掌握初步的科学文化知识,为学生身心的健康发展打好基础,并为进一步学习做好准备。为此,学校应根据社会的经济、政治及文化发展的要求以及学生身心发展的实际水平,选择有教育价值的知识对学生进行教育,使之具有符合社会要求的良好的行为道德倾向,培养他们向社会学习和为社会服务的能力,并具有为社会发展和人类进步而贡献力量的认识和责任感。学校要启迪学生的智慧,由简而繁、由易而难、循序渐进地教育学生学习现代科学技术,吸收优秀的民族文化传统,掌握从事社会物质生产和精神文明建设所需要的各种知识、技能和技巧,充分做好参加社会生活的准备。

因此，学校既具有上述的一般组织特征，同时又有自己的某些独特的组织特征。具体地说，其独特性表现在以下一些方面：

(1)垄断性。学校之间，特别是公立学校一般并不存在竞争，因为教育是一种公共职能，学校的举办都是有计划、按需要进行的，适龄者都享有受教育的权利，按地区就近入学，学校之间并不受竞争的影响。

(2)非自愿性。就学对于学生而言带有某种强制性。一般来说，一个组织的成员可以通过两种方式来表达其对所在组织的不满：或者离开这个组织，或者提出他们的意见，要求组织改进。但学生则不同，在法定的强制接受教育的年龄阶段，学生是被禁止离校的。他们虽然可以表达自己的意见，但由于年龄较小，以及与学校地位的不对等等方面的原因，实际上学生很难清楚地表达自己的意愿并使之得到重视。

(3)公益性。学校向社会提供的是一种带有公益性质的服务，是社会发展和个人发展所必需的一种产品。这种服务或者产品一般不应进入市场，因此学校的办学活动一般不受经济手段直接调节。这一点前边已经做过论述，这里不再详述。

以上各点构成了学校组织要素的独特性。正是这些具有独特性的组织要素，构成了学校管理上的一些特殊性。

二、学校组织的管理

(一)管理概说

管理是人类社会生活中的一种古老的、特有的现象，是人类社会得以生存和发展的重要条件之一。古人说“运筹于帷幄之中，决胜于千里之外”，就含有管理的意思在里面。可以这样说，一切规模较大的共同性的活动，都或多或少地需要指挥，以协调个人的活动，并执行因共同性的活动需要而产生的各种一般职能。一个单独的提琴手是自己指挥自己，一个乐队就需要一个乐队指挥。因此，所谓管理，是指管理者根据一定的目的，通过一定的组织机构和为完成既定的组织目标所必需的一套规章制度，对该组织机构内的人、财、物等进行决策、计划、组织、控制、领导和创新，以有效地实现该系统的预期目标的过程。从这一定义可以看出：

第一，管理是一种理性行为，是有意识、有目的的行为，是一种对象化的行为。因此任何一种管理都是根据一定的条件和可能，按照自身的需要预先设定目标并通过具体的管理措施而实现的。

第二，管理必须有管理的主体和客体。管理主体就是管理者，是具有自觉能动性的人。管理客体就是管理的对象，是由人或事组成的动态系统。

第三，管理必须有其自己独特的手段，亦即管理手段，它是指管理者在完成管理任务的过程中发挥作用的途径和方法，一般包括该组织系统的组织机构、为实现既定的组织目标所必需的一套规章制度，以及通过这一机构和制度所实施的决策、计划、组织、控制、领导和创新等。

第四，管理必须要有效果，亦即管理效果，它是指管理主体预期目标的实现状况，包括工作任务的完成情况、工作效率的高低、工作效益的好坏等等。

管理的范围很广，社会生活的各个方面都存在着管理。学校管理就是管理的一个重要领域，它是学校管理者在一定社会环境条件下，遵循教育规律，采用一定的手段和措施，带领和引导师生员工，充分利用校内外的资源和条件，有效实现学校工作目标而进行的一种组织活动。学校管理是以学校作为管理对象的活动，其指导思想、组织机构、活动内容和方式都要受它所处的社会大环境以及学校本身所具有的功能的影响，学校管理者必须根据学校所处社会的需要以及本身功能上的特点去管理学校。因此学校管理会有时代和国家的区别，同时也会和其他领域的管理有区别。

学校管理同其他领域的管理一样，也是由管理者、管理手段和管理对象三个基本因素组成的。学校的管理者主要是指学校的正副校长以及各个职能部门的负责人员。学校的教职员工在一定意义上也可以看成是学校的管理者，他们在校长的领导下，共同参与管理学校。学校的管理手段主要包括学校的组织机构和规章制度。学校的组织机构是根据组织原理和工作需要建立起来的，中小学校的管理机构一般设有教导处、总务处、办公室等，教育、教学组织设教研室、年级组、教育科学研究室等。规章制度是学校管理保持内部和谐稳定和步调一致所必要的

行为规范规定。学校的组织机构和规章制度是学校决策、计划、组织、控制、领导和创新的必要保证。学校的管理对象是指学校的人、财、物、事(工作)、信息、时间和空间等,他们是学校管理活动的客体或被管理者。

(二)沟通是学校管理的基本途径

沟通是信息在发送者和接受者之间进行交换的过程。在一所学校中,各种事务的决策、计划、组织、控制、领导和创新要能够有条不紊地进行,沟通是必不可少的途径。可以这样认为,学校目标的实现、学校气氛的营建、职权职责的明晰以及学校效能的发挥等几乎都取决于组织的沟通,因此,沟通在管理活动中应占有中心地位。一个完整的沟通过程应当是这样的:当发送者产生传递信息的需要时,他必须首先确定信息的内容,即确定自己的思想;然后对思想进行编码,即根据所选择的传递媒介要求,把思想转换成言语、文字或其他信号;经过编码的信息进入传递通道,由信息载体(声频、视频、光电信号、公文信函、人员等等)将其发送到接收者;接收者感知到信息的到达,并对之进行解码和领会;最后,接收者对信息的理解又反传给发送者,亦即发送者得到了对他所传递的信息的反应,这就是反馈。只有当接收者得到并理解了信息的内容时,沟通才算实现。只要在沟通过程中的任何一个环节上遇到干扰,使信息传递受阻或造成差错,就算不上沟通。

管理系统中的层级越高,管理工作中沟通所占的比例就越大。对于基层主管人(比如中小学的教研室主任)来说,用于沟通的工作时间大约占了20%～60%;而中层和高层管理人(比如校长)用于沟通的工作时间则高达60%～90%。

沟通对于学校管理来说,有如下几个方面的功能:

第一,信息传递。这是沟通的最直接的目的,所有其他目的都是通过达到这一目的才得以实现的。沟通把信息向学校系统的上下左右传播,使学校成为一个既有分工,又有合作,权责明确,运行有序的系统。

第二,控制。学校对其下属的机构以及全体师生实施统一的指挥和协调,离不开沟通渠道。学校的机构系统实际上就是正式的沟通渠道,上级的指令通过它层层下达,下级的情况通过它层层上报,学校通过这一机构系统可以达到有效的控制。

第三，激励。在学校中，沟通是一种激励的工具。及时的工作领导，对工作绩效评估的肯定，奖励出色的行为，对下属提供培训深造的机会等等，这些沟通方式都是为了达到激励的目的。

第四，情感交流。沟通可以满足人们社会交往的需求。通过正式的或非正式的沟通渠道，人们彼此之间交流情感，交换对于学校内一系列问题的看法，有助于提高个人的满意感。

学校的沟通一般可以有两种形式，即正式沟通和非正式沟通。

正式沟通是指按照学校机构设置的渠道所进行的信息传递。一般可以分为下行、上行、平行、斜向几种渠道。下行沟通是学校组织机构自上而下的命令、指示、审批、拒绝、批复、批转等，上行沟通是学校组织机构自下而上的请示、汇报、申请、建议、请求、申诉等，平行沟通是同级机构间的交流、协商，斜向沟通是不同级别机构之间的联络、协调。

非正式沟通是指在正式沟通之外的信息传递，一般有三种渠道，即个人之间的自发交往、非正式的接触或聚会、社会传闻（即小道消息）。非正式沟通的存在是普遍存在的社会现象，这类沟通具有两面性。从积极方面说可以作为正式沟通渠道的补充，缓解组织内部出现的某些紧张关系。并作为试探性的信息发布和收集反馈的渠道。但是其消极作用也是不容忽视的，比如信息的误传、误导所引起的不良后果，以及虚假信息、不良信息所引起的误会和是非争端，还有别有用心的人利用这类渠道散布谣言等，都会对学校管理产生或大或小的销蚀作用。

学校组织的沟通在某些情况下会产生沟通障碍，妨碍管理的有效进行。主要有下列三种情况：

主观方面的障碍。这是指信息的发送者或接收者（沟通行为的主体）由于个性或主观意识方面的原因而对信息沟通产生的影响。这些主观方面的原因一般有：学识、个性、知觉选择性等。行为主体的学识、经验常常会影响和制约信息编码、译码的准确度，如文件起草的水平常因学识和经验的不同而有高低之别。同一信息对不同的接收者会产生不同的理解和意义，如对同一个管理要求，有人会从积极的方面去理解，有人则会从消极的方面去理解。主体的知觉选择性则会对沟通的质量起直接的作用。因为人们往往是以自己的信念、态度、价值观为标尺来

筛选信息，接受那些符合自己期望的信息，忽视甚至拒绝那些不熟悉、不喜欢的信息。如教师往往对商业信息，文化素质较低者对政治信息，某些领导对下边的呼声经常会忽视或者排斥，这就是知觉选择性的表现。

客观方面的障碍。这是指接受信息的条件和可能与实际的信息量不对称所造成的沟通障碍。如果信息量过大，超过了接收者的能力，许多信息就会被搁置，从而影响沟通。如管理中时有出现的“文山会海”，本意是要传递信息，加强沟通，但因信息量过大，结果适得其反，阻碍了信息传递，影响了沟通的质量。又如一个教师如果面对上百个要求辅导的学生，则他的沟通能力再强恐怕也难以满足每一个学生的愿望。

沟通渠道方面的原因。沟通媒体（如电话、电脑、各种教具等）技术上的问题，有可能使沟通受到障碍。沟通的主要工具语言符号，在使用时有可能出现语义学方面的问题，如有些语词的表达会出现歧义，有些专业术语、符号对行外人来说陌生难解，都会造成沟通上的问题。此外，沟通的中间环节过多也会使信息在传递过程中丢失或变形。

要克服上述的沟通障碍，可以从许多方面改善沟通的状况，比如：

在发送者和接受者之间建立彼此信任、相互尊重的良好关系。双方对于信息沟通都应抱积极态度，排除各种人为的障碍。

使用恰当的、准确的语言文字。发送者应使用准确、简要、明白、通俗的语言文字来传递信息，使对方尽可能全面准确地了解所要沟通的内容。

选择最佳沟通媒体。应根据不同内容、不同场合，区别使用不同传递手段，以求最佳效果。必要时可采用多种沟通渠道，以避免可能出现的干扰，如先口头通报，然后再追加书面文件。

注意信息的时效性。信息发送要及时、适时，发晚了有可能贻误时机，发得不适时有可能降低信息的效果。

重视对信息的反馈。发送者发出信息后应及时了解对信息的反应，通过反馈确定信息传递的效果。如果反馈表明信息接受有误，应作适当调整并重新开始沟通过程，如果反馈结果良好，则可以继续进行下一个沟通过程。

（三）学校绩效是学校管理的目标和尺度

学校绩效是指学校功能发挥所产生的实际效果，是管理有效性的重要标志。小学的绩效一般包括学校工作任务完成的情况、工作效率的高低、工作效益的好坏等，同时还包括学校所有成员知识技能、工作态度和工作成果等各个方面的基本状况，以及由以上诸方面所反映的学校组织及其人员的素质、对环境变化所表现出来的适应能力和对社会需求的满足程度等。

我们如何来评价一所小学的绩效呢？国内外学者对此有着不同的看法，大致上有这样几种不同的理论观点：

(1)目标模式。这是一种分析学校绩效的较普遍和传统的方法，由教育主管机关制定一套学校绩效的指标体系，通过学校工作的最后结果来检验学校的绩效，达到标准就是绩效高，反之就是绩效低。

(2)投入—产出模式。这种模式注重效率，认为绩效应以较少的资源投入培养数量较多、质量较好的人才为标志。因此把社会各方对学校的投入（包括资金、师资水平、学生原有水平、学生的家庭经济背景、学校领导能力和作风等）进行统计学的处理后作为基础预测学生未来在校期间的学习成绩，并把它与学生的实际成绩相比较，其结果就是学校绩效的标度。

(3)需求满足模式。这种模式注重需求的满足程度，认为学校绩效的高低取决于学校工作能在多大程度上满足各主要的相关群体的正当需求，如学校的上级主管部门、校长、教师、家长、学生等，因为学校的活动要受到这些群体的支配或影响。

(4)环境适应模式。它强调学校应不断变换自已，适应环境，主动迎接环境的挑战，获得外界的认可，并求得功能的有效发挥。这一模式注重社会的政治、经济和文化要求，注重学校对外部环境变化的适应能力，并以此为依据来衡量学校的绩效。

(5)学校内质优化模式。它侧重学校本身的因素对于学校绩效的影响，认为学校功能的发挥取决于学校的办学思想、组织的健全程度、制度的完备程度以及领导机构的决策领导能力等。

以上几种不同的模式代表了对于学校绩效的不同价值取向，各有

各的优点和不足。把这些模式的合理方面加以综合，就能对学校绩效产生更全面的理解①。

学校的绩效只有经过评估才能量化并加以比较，才能成为衡量学校工作的尺度。因此绩效评估是学校管理的重要组成部分。绩效评估的总体目的在于提高绩效。具体地说，通过绩效评估，可以对教职员工的工作绩效做出评定，并据此决定工资报酬的级别，决定工作岗位以及升迁等。通过绩效评估，可以使学校更确切地掌握教职员工的基本素质及其他情况，以便按其特点进行培训，更合理地开发他们的潜能。通过绩效评估，可以为学校的人力资源规划、财务预算、教学工作安排等提供较为准确的信息，同时也为学校的改革和发展提供决策的依据。最后，通过绩效评估，可以增强学校教职员工的公平感和成就感，调动他们的积极性、创造性，激励他们为实现学校目标而努力工作。

学校绩效评估按不同的标准，可以做不同的分类。如，按性质分类，学校绩效评估可以分为两种：

(1)定性评估。是对工作绩效所进行的质的鉴定，从总体上给予评价。一般常用于职称评审、职务任命、宣传表彰等管理领域。

(2)定量评估。是运用数学统计方法进行的学校绩效的量的测定，然后在此基础上做出分析评价。一般较多地用于评估各项具体工作任务的完成情况。

按形式分类，学校绩效评估可以分为三类：

(1)口头评估和书面评估。前者较多地用于例行的检查评比，或是需要答辩的场合；后者则广泛运用于各种场合，常以答卷、填表、证书、报告等形式出现。

(2)个别评估和集体评估。前者主要针对个人逐一进行，后者针对某一个群体甚至整个学校。

(3)直接评估和间接评估。前者要求评估者与被评估者直接接触，一般采取面谈、口试等方式；后者通过数据资料、档案、文章、产品、工作纪录等做出间接的分析和判断。

---

① 参见陈孝彬主编《教育管理学》，人民教育出版社1999年版，第318～319页。

按主体分类，学校绩效评估可以分为四类：

(1)上级评估，由上级主管部门或人事部门进行。

(2)同级评估，由同级同事互相进行的评估。

(3)自我评估，是根据一定标准进行的自我评估。

(4)下级评估，是一种下级对上级实施有效监督的重要措施。

按时间分类，学校绩效评估可以分为三类：

(1)日常评估，是对每日、每周工作的记录式考评。

(2)定期评估，是按月份、季度、年度等进行的一种全面、综合性评估。

(3)不定期评估，是根据工作需要，针对某一方面情况或为了某一特定目的而进行的评估。

按标准分类，学校绩效评估可以分为两类：

(1)绝对标准评估。是一种对于相同职级或承担相同工作任务的教职员工实行统一标准的评估，以明确判断某个人是否达到了标准或要求。

(2)相对标准评估。不设定统一标准，以相互比较、排队等方式评出优劣。

学校绩效的评估根据情况的不同可以有不同方法。如：实绩记录法，岗位工作标准法，因素评定标准量表法，代表人物法，比例分配法，目标管理法。

(四)学校管理的基本方法

为了实现学校的教育目标和任务，学校管理必须采用一定的方式和手段。方法是管理理论转化为管理活动的必要中介和桥梁。管理方法是指各种能够实现管理职能，达到管理目标，确保管理活动顺利进行的手段、途径和措施。一般来说，学校的管理方法可以分为以下几类：

(1)行政管理方法。这是指依靠行政组织和领导者的权力，通过强制性的行政指令等手段直接对管理对象施加影响，按行政系统进管理的方法。

(2)法律方法。这是指运用法律这种由国家机关制定或认可并受国家强制力保证实施的行为规范来进行管理的方法。

(3)思想教育方法。这是指通过对正确的精神观念的宣传,从真理性方面启发人们的理想,使之成为人们行动的动机,从而为实现学校目标而自觉努力的方法。

(4)经济方法。即物质效益的方法,是指把物质作为激励动力,按照经济规律的要求,运用经济手段来实施管理的方法。

(5)学术方法。这是对学校中的教学研究等学术工作进行管理时运用的方法,对这类工作的管理不应使用简单的行政命令手段,而应贯彻"百花齐放,百家争鸣"的方针。

(五)中小学管理的基本内容

(1)思想品德教育管理。

思想品德教育管理的任务是加强和改善对品德教育工作的领导,组织和提高品德教育师资队伍,强化和规范品德教育工作,保证实现中小学思想品德教育的目标。

学校应成立思想品德教育领导小组,健全德育工作的职能机构和团队组织,分析研究思想品德的教育工作的形势和问题,统一布置、指挥、协调校内各部门之间的德育工作,协调学校、家庭和社会的力量做好小学生的德育工作。

中小学应健全德育工作制度,根据德育标准,制定切实可行的具体规章制度,提高德育质量。学校德育工作制度一般包括中小学生守则、日常行为规范、一日生活常规、课堂常规、爱护公物规则、班队活动制度、优秀生表彰办法等等。应根据国家有关中小学德育的各项文件的规定和德育标准,确定德育工作的目标,定期或不定期地进行检查和评比。

学校应加强校园文化建设,优化育人环境,创造良好的精神风貌。

(2)教学工作管理。

教学工作是学校的中心工作,以教学为主是办好学校的基本规律,学校领导必须以主要精力和时间抓好教学。

教学管理工作应坚持正确的教学方向,贯彻执行国家的教育方针和小学的培养目标,促进学生在德、智、体诸方面全面发展。

中小学管理应严格教学常规、教学程序、教学环节和教学评价的管

理。应建立权责分明的规章制度。强化备课、授课、实验、作业布置与批改、辅导、考试考核、课外活动等各环节的管理。重视课外活动和课堂教学的有机结合，组织好课外活动。重视教学评价，建立完善的包括评价模式、评价方法以及评价结果处理的教学评价管理体系。

(3)教务行政管理。

中小学的教务行政包括招生、编班、报到注册，填报有关报表，修订与执行各种规章制度，检查各部门工作计划的执行情况，检查各科教学进度，组织期中和期末考试，统计师生出勤和参加各种教学活动的情况，组织教学评价工作，组织教材的预定和发放，协助校长安排和落实教学任务，安排调课、代课、听课，检查学生课业负担，管理和充实教学仪器设备，办理学生转学、休学手续，整理和保管教学档案和学籍档案等等。

(4)总务工作管理。

中小学的总务工作是一项复杂、细致而又具体的工作，对学校开展教育教学活动，提高学校工作的效率，创造和谐有序的学校工作环境起着重要的保证作用。总务工作应为教育教学服务，为师生生活服务，努力改善办学条件，提供必要的教学条件和生活设施。总务工作管理包括校产管理、财务管理、生活管理等诸方面。

三、国家对中小学的管理和监督

在我国，中小学是教育行政的重要对象，其内容之广泛远胜于其他教育领域。由于中小学是各个地方政治、经济、文化的一个重要组成部分，学校工作不能不考虑其所在地方的需要。同时由于教育工作是教师与学生间的一种教与学的智力活动，很难以划一的标准来加以规范。因此国家对学校的管理和监督就具有某些不同于其他领域的特点，主要通过宏观的政策、法律、经费、督导等方法来进行控制和监督。

(一)学校课程计划的编制和颁行制度

中小学课程计划是国家根据规定的教育目的和培养目标制定的有关学校教学内容的文件。课程计划的行政作用就在于为中小学规定统一的内容要求和法定的质量标准，以达到对学校教育事实上的控制。我

国对教学内容的管理几十年来经过数次变化，形成了目前的中央集中领导和地方分权相结合的体制。具体地说，基础教育的课程标准，中央一级主要负责制定有关方针、政策，编制教学计划和教学大纲。各省、自治区、直辖市可以根据当地情况和需要对教学计划做必要的调整。学校未经上级主管部门批准，不得随意改变教学计划和教学大纲。

课程标准是体现人才培养规格的基本要求，又是学校组织教学工作的主要依据，为了保证培养人才的整体质量，对学校教学内容提出统一的要求并进行标准化管理是必要的。因此，教学大纲和教学计划等课程标准文件，从本质上说应是一种具有法律效力的规范性文件。但由于各个地方在经济、政治、文化、办学条件、师资水平等方面的不同，课程标准上的多样性和一定程度的灵活性又是必要的。由于教学活动是一个最具个性特征的精神活动过程，因此给予学校乃至教师以一定程度的选择和决定的余地也是必不可少的。我国课程计划的编制充分考虑以上各方面的因素，实行统一性、确定性和多样性、灵活性的结合。我国中小学教学计划规定的学校教育总目标、学科的设置、教学总时数和教学通则采取统一的标准，在全国统一执行。教学大纲所规定的分科课程标准、教学要求、教学要点、教学方法等则有一定的机动性，逐步地采取多纲、多本的做法，给学校和教师编制具体的课程实施计划留有更充分的余地。

（二）教科书的编写、审定和使用制度

教科书是根据规定的课程标准编写和审定的系统反映学科内容的教学用书。教科书是学校教学内容的主要依据，是实现法定教育目的的重要工具，是师生教与学的主要材料，也是学校考核教学成绩的主要标准，因此具有法定拘束力。同课程计划的编制和颁行一样，我国教科书编写、审定和使用的责任、权限主要集中在国家，但近年来也有了很大的变化。根据现行法规的规定，中央一级负责组织编写和审定义务教育学校的教材。在实际做法上，实行统一的教学大纲、多套教材的方针，给予各地方和学校以一定的选择权。此外，鉴于我国地域广阔、情况复杂，除有一套或几套全国统一的基本教材外，各地区还可以适当编写地区性的补充教材。为了推动中小学的教学改革和实验，允许改革实验地区

和单位根据中小学教学大纲自编教材。中小学及其教师有使用统编教材的义务。但由于统编教材具有相对稳定性，不可能完全适应各种环境的需要，为了提高教学质量，教师在使用教材时，可以对其内容和编排顺序做适当调整，并利用现实生活中的生动事例补充教材。中小学教材由教育主管部门统一组织发行，所需纸张由国家有关部门统筹保证，印刷力量由教育主管部门统一安排。学校负责组织学生统一购买教材。

(三)学校的学籍管理制度

中小学的学籍管理包括成绩评定、升级和毕业等项内容，是学校的一项重要工作。学生学习成绩的评定，传统的方法是采用以学业考试成绩为主要依据的绝对评价方法，为了使评价趋于客观、可信，现在一般实行绝对评价与相对评价相结合的方法，对学生在校学习情况进行综合的评定。根据我国有关中小学学籍管理的基本制度，中小学学生成绩分为学业成绩、操行成绩和体育成绩三类，按百分制或五级计分制评定。操行成绩和体育成绩按甲、乙、丙、丁四等评定。学业成绩考察，分平时考察、阶段考察及学期考试，根据学期考试成绩评定学年成绩，根据各学年成绩评定毕业总成绩，学生各科学年成绩均属及格者升级，不及格的应予补习和补考。学生在规定学年内学完所有课程，各科学年成绩和操行成绩均及格者，准予毕业。由校长发给毕业证书，报请市、县教育行政部门备案。

中小学的升、留级和毕业问题是与学生的入学率、巩固率、合格率问题联系在一起的。因此对学生成绩的考核评定以及升留级不具有淘汰的性质，而必须有利于帮助学生系统地复习和巩固所学知识，以及所学知识和技能的理解程度和运用能力，必须有利于教学和学生的身心健康。对学习成绩较差的学生应从教育入手，加强辅导，根据具体情况，实施因材施教，不应采取退学的措施。这是在学生进行成绩评定时应予树立的指导思想。

(四)教师人事管理制度

根据我国法律的规定，教师是履行教育教学职责的专业人员，纳入国家干部管理制度进行管理。因此教师人事管理制度属于国家干部人事制度的一部分，其任用、晋升、工资福利、退休、奖惩等方面的管理适

用国家工作人员管理的法规制度。

我国现行的中小学教师队伍管理体制如下：公办教师的管理、调配工作由县以上各级教育行政部门负责，教师的调动需经县以上教育行政部门同意。中央教育主管部门根据各级各类学校的任务要求制定全日制中小学教职工编制标准的规定。各省、自治区、直辖市参考这一标准，结合实际情况制定本地区具体执行的编制标准。按照有关规定，未受过教育专业训练的人员，不得安排到教育系统担任教师。中小学教师的质量标准除了政治思想表现、身体健康状况外，应具备相应师范学校毕业的学历或同等学历。

为了充分调动和发挥教师为教育事业服务的积极性和创造性，激励教师不断提高政治思想觉悟、文化业务水平和履行教育教学职责的能力，我国建立了中小学教师职务制度。中小学教师职务设高级教师、一级教师、二级教师和三级教师。各种级别的教师职务都有一定的任职条件和职责要求。教师职务逐步实行聘任制，聘任教师职务必须经过教师职务评审委员会从政治思想、文化专业知识水平、教育教学能力、工作成绩和履行职责等方面进行评审，认定具备担任相应职务的条件，由学校或县以上教育行政部门领导进行聘任。聘任教师职务应有一定的任期，每一任期一般为三年，可以选聘。学校应对被聘教师进行定期或不定期的考核，建立考核档案，为教师职务的评审和聘任提供依据。

为了进一步加强中小学的教师队伍建设，保证和提高教师素质，我国教师人事制度正在改革之中。如何充分发挥教师的作用，改变教师队伍分布、结构不尽合理，队伍臃肿、老化的状况，使教师队伍得到充实和加强，这些是仍有待解决的问题。

第四节　学校、家庭和社会

随着现代社会的发展，"学习社会化，社会学习化"正逐步成为现代社会和现代教育发展的重要趋势。现代教育不仅在时间上将扩展到一个人的终生，而且在空间上将扩展到全社会。在这种趋势下，学校、家庭、社会将构成儿童成长的基本环境，对学生的身心健康发展发生重要

影响。整个社会要担负起教育的责任,学校要向全社会开放。因此,研究学校、家庭、社会的教育影响及其相互关系,在家庭和社会密切配合下开展学校工作,对实现学校教育的培养目标有着特殊的意义。

一、学校、家庭、社会在儿童身心发展中的作用

(一)学校在儿童身心发展中的作用

一个孩子的成长和发展要受到他所处环境的各种因素的影响,其中学校对学生施加的影响是他们成长和发展的主要的和决定性的因素。这是因为学校可以有意识地对各种影响个人身心发展的因素进行选择和组织,系统地发挥主导作用。古希腊哲学家柏拉图就已经提出学生只有在学校中才能受到真正的教育,应当从7岁起就送他去那里,而且从3岁起就应当让儿童到国家游戏场去,并在专门委派的人员的领导下做游戏。空想社会主义者罗伯特·欧文也主张尽早让学生接受公共学校教育。随着社会的进步和发展,学校教育的地位和作用已经越来越重要,对于学生而言,学校教育在学生的成长和发展中起着主导作用。

学校是有计划、有组织、有系统地对个人进行教育的社会机构,是在社会发展的一定阶段上才产生的,它的出现是人类文明史的一个重大进步。当然学校的功能的发挥要受社会发展各种因素的制约,对个人发展的影响和作用是历史地变化的。在古代社会学校作用有限的情况下,社会对个人的教育主要是在家庭中进行的,家长教育自己的孩子既是一种必须履行的责任,也是一种天然权利。到了现代社会,由于知识传授的专门化程度越来越高,学校越来越普及,因此学校在社会生活中的作用也就大大增强。学校承担了过去由家庭承担的大部分教育功能,成为儿童社会化的主要场所。对一个现代社会的儿童而言,学校不仅是一种社会组织形式,同时也是社会生活形式,因而具有重要的意义。一个孩子生下来后,先是送托儿所、幼儿园,然后上小学、中学和大学。在长期的学校生活中,学生掌握了知识和技能,培养了品德和习惯,形成了一定的价值观念,锻炼了健康的体魄。因此,学校对于个人发展的作用是极其重要的,对成长中的儿童、青少年来说尤其如此。

当然，学校对中小学生身心发展的影响是受多方面因素制约的，因而这种影响就不是单向的。首先，学校工作的指导思想对学生发展有直接的影响。我国学校教育的目标是培养儿童、青少年成为有理想、有道德、有文化、守纪律的新一代，但由于对学校工作的指导思想理解不同，实际效果也就有很大差别。例如，有的学校把学校工作以教学为中心的指导思想片面地理解为以智育为中心，教书不育人，放松对学生的思想政治和道德品质教育，使一些学生缺乏理想，讲实惠、贪小利，甚至受到腐朽思想的影响。也有些学校单纯追求升学率，不仅对"差生"放任不管，就是对少数高才生的培养，也只把注意力放在如何获取高分上。所有这些做法都对学生身心各个方面的健康发展造成消极的影响。

其次，学校的教育水平会直接影响学生的发展。学校的教育水平主要是指学校领导和教师的职业素养的高低。有的学校领导和教师不懂教育学和心理学，缺乏教育专业的基本知识和素养。有的教师经常使用专制的手段，例如打骂、体罚学生，或是采取讽刺、挖苦和其他简单粗暴的教育方法对待学生，侮辱学生人格和尊严，造成学生发展上的障碍。

再次，学校与社会、家庭的联系程度如何，也会直接影响学生的发展。学校只有保持同社会、家庭的联系，依靠各方面的力量对学生共同施加良好的影响，才能对学生的身心发展起促进作用。如果学校不顾校外教育，缺少对社会情况和学生校外生活的了解，缺少社会、家庭的配合，那么学校教育对学生发展的作用就会受到影响。

（二）家庭在儿童身心发展中的作用

家庭是以婚姻、血缘关系为基础而建立起来的社会基本单位，是影响少年儿童发展的最初的也是重要的因素。一个人生下来受到的最初影响就是家庭影响。家庭结构、家庭职能、家庭关系、家庭伦理道德等方面形成的家庭特点，会极大地影响生活在其中的每一个孩子。

我国著名儿科专家、上海医科大学教授刘湘云经过两年对 128 名"健优儿童"和 128 名一般儿童的家庭环境进行对照调查后指出，儿童发展的差异在很大程度上取决于家庭环境，而优化家庭环境的着眼点是提高父母素质。这一研究发现，文化程度高的父母所生孩子不一定优于父母文化程度低的孩子。"健优儿童"的父母中有三分之一没有上过

高中，但他们中的绝大多数人都重视对子女的教育，并能经常阅读有关儿童教养的书籍，从而为子女的健康成长创造了有利条件。而一般儿童的父母中有三分之一具有高中以上文化程度，但多数家长不知道应该怎样教育子女。因此，不管文化程度高低，父母都应该学习科学育儿的方法。

家庭是社会的缩影，家庭的特点是受生产方式制约的。封建社会的家庭是建立在封建宗法制度基础上的，子女的言行举止、生活习惯都要按封建的“礼法”办事，没有独立的个性。在这种家庭中，儿童的发展被打上了封建时代的鲜明烙印。在一个金钱至上的社会中，儿童从小就受到商品观念、竞争意识和个人主义的教育，他们从表面上看来是自由的，但其个性发展被金钱压抑了。研究我国现阶段的家庭影响是一个十分复杂的问题，尽管社会倡导平等、团结、互助、和睦的家庭关系，要求为孩子创造一个良好的家庭环境，但传统的家庭伦理道德观念、父母的不良行为举止、专制主义的家长作风等还在有些家庭中残存，对子女的发展起着相反的作用。具体地说，家庭的结构特点，家庭的稳定性，父母的思想意识、文化素养、言行举止，家庭成员之间的关系，特别是父母与子女之间关系的亲密程度、父母的威信、参与子女教育的自觉性和教育方式、生活资料和发展资料的数量和质量等，都会对子女的身心发展产生程度不同的影响。

国外学者把家庭关系和家庭教育分为如下四种类型：

第一种是独裁型。这是一种专制的形式，儿童的独立性、主动性和自尊心在这种家庭中会受到严重的压制。

第二种是保护型。这种类型虽然也是出于强制和严格服从，但形式不同，父母处心积虑地保护孩子免遭困难，过分地保护、溺爱孩子，使孩子的个性受到严重损害。

第三种是和平共处型。在这种家庭中，每个人各自做自己的事，各自面对自己的问题和困难，面对自己的成功和失败，少有感情的交流和互相间的帮助。这种家庭使少年儿童世界和成人世界互相隔阂，造成沟通上的问题，对孩子的发展也是很不利的。

第四种是合作型。在家庭成员的合作气氛中，孩子的自我中心倾向

逐步得到克服，获得社会交往的有益经验。这种家庭在共同的生活中有一致的生活目标和道德价值标准，并且有积极的信息沟通和感情上的交流，儿童在这种家庭环境中受到积极的移情作用，对周围的人和事逐步学会采取一种积极的态度，从而使个性获得良好的发展。

近年来，由于独生子女政策的实施，独生子女家庭作为一种新型的家庭正在增多。这一家庭变迁对提高我国人口素质、优化家庭教育环境将会产生重要的影响。但新的家庭关系同时也会带来一些少年儿童发展上的问题。如父母在感情生活上过度依恋子女、日常生活中过分优先子女，这些做法有可能对孩子的发展带来不利的影响。

总之，家庭是少年儿童成长和发展的重要场所，不仅父母应为自己的孩子创造一个良好的家庭环境，学会用科学的教育思想和教育方法来教育自己的孩子，而且全社会都应该重视家庭教育，普及家庭教育知识，倡导健康的家庭生活，帮助家庭解决实际的困难和问题，提高家庭生活的质量，保护孩子的身心健康。

家庭教育的主要任务是：

(1)根据子女情况，制定家庭教育的计划和措施，并与学校密切配合做好教育工作；

(2)加强对子女的思想品德和健康人格教育；

(3)为子女的学习创造良好条件；

(4)保护子女的身心健康，增强他们的体质。

(三)社会在儿童身心发展中的作用

影响儿童身心发展的不仅有学校和家庭，社会也是一个重要的因素。对一个小学生来说，对他的发展影响最大的社会因素主要有社会群体、社会道德、大众传媒等。

人是社会的动物，一个人出生以后，在生活、学习、工作的各个发展阶段和各个方面，都要加入许多群体组织，甚至同时加入几个群体组织，成为几个不同群体的成员。就个人发展而言，加入群体能够满足人的社会交往需要，满足自尊的需要，增加自信感和力量感，获得安全感等，总之能满足人的多方面的心理需求，从而促进个人的身心发展。中小学生随着年龄的增长，他的交往会从学校、家庭扩展到社会，加入到

社会不同的群体之中。这种朋友群体与学校中的正式群体不同，它是在情投意合的基础上自愿结成的非正式社会群体，是自发的、没有形式化的组织的群体。它以人们之间的性格、指向、兴趣、感情等心理的、精神的因素为基础，因此具有很大的内聚力和吸引力，对儿童的成长影响极大。这种影响可以有两个方向，如果它形成的基础是健康的，则对儿童的发展起促进的作用；如果它是在不健康的思想影响下结成的，则对儿童的发展产生消极的影响。由于儿童身心各方面都尚未成熟，同什么人来往，参加何种朋友群体带有很大的偶然性，同时这种交往由于彼此年龄相仿，又有共同的语言和兴趣，因此感情纽带较牢固，一般不易摆脱，对其成长产生较大影响。因此，我们应当重视小学生的社会交往，既不应一概否定，又不能任其自由存在和发展，而应当有意识地指导儿童正确地择友，学会与他人友好相处。

道德是调整人们之间以及个人和社会之间关系的行为规范的总称，它包括伦理思想和在伦理思想指导下人的行为所体现的情感、风格、情操等等。道德是依靠说服、示范、社会舆论、人们的信念、习惯、传统以及教育来起作用的。作为一种精神力量，它影响着个人的心理和意识，调节个人的行为。尤其是在学生的发展过程中，建立人与人之间在生活、学习、劳动和日常交往中的相应的道德关系，是他们社会化的一个重要内容。但是由于社会环境本身的复杂性，一个儿童在社会生活中不仅会受到先进道德意识和社会风气的影响，也有可能受到没落道德意识和社会风气的侵蚀。例如，学生们在学校中受到的是讲文明礼貌、守社会公德的教育，但在社会上他们可能见到少数人的不道德的言行，因而受到不良影响，使他们中的一些人沾染不良习气，甚至走上违法犯罪的道路。因此，为了保护儿童的健康发展，就应当在大力宣传先进道德的同时，结合社会环境，清除一切没落道德的残余，形成一个良好的社会风气。

社会文化主要包括音乐、美术、戏剧、文学等类的艺术作品，电视、电影、书报刊物、音像制品各种形式的大众传媒，以及图书馆、博物馆、青少年活动中心、影剧院、游乐场、歌舞厅等文化娱乐场所。艺术是社会意识的一种特殊的从审美角度认识与评价现实的形式，它对社会生活

的各个方面加以概括、凝练，以独特的方式再现出来，因而是对儿童进行思想、道德、人文和审美教育，引导他们正确认识社会生活的重要手段。艺术作品的主要特点是具有鲜明的形象性、暗示性、感染性和模仿性，在接受者的意识中创造出独特的“第二现实”，因而具有强烈的说服作用和鼓舞作用。特别是文学、影视、戏剧作品所塑造的形象鲜明的人物，往往成为儿童爱戴和崇拜的对象和理想的化身。大众传媒的功能是利用各种现代社会传播手段传递各种文化价值和社会道德意识及其他社会信息，许多艺术作品和人物形象就是通过大众传媒而在社会上广泛传播的。大众传媒在传播速度和空间范围都远比传统的传播手段优越得多，因此有着广泛的社会影响，对少年儿童来说尤其如此。文化娱乐场所是少年儿童游戏娱乐并从中接受教育的主要场所，由于它寓教于玩，因此对儿童有着特别的吸引力。社会文化对少年儿童的影响是双重的，它既能改变、净化和鼓舞人的灵魂，也能损害、压抑和毒化人的灵魂，对成长中的小学生尤其如此。例如，渲染色情、暴力情节的影视作品、淫秽书刊、裸体春宫画片、色情歌曲等通过种种非法的渠道在社会上的流传，直接腐蚀和引诱青少年走上危险的发展道路。某些思想内容格调不高的艺术作品、文化娱乐形式对儿童的健康发展也起着消极的影响。因此，在发挥社会文化的教育作用的同时，社会应当干预他们所接触的社会文化环境，引导他们健康地发展。

根据以上所作的分析，社会教育的主要任务应该是：

(1)组织校外社会文化教育场所，对青少年儿童实施德、智、体诸方面的教育。通过丰富多彩、适合他们的校外活动，补充、加深校内教育的成果，为青少年、儿童在全面发展的前提下发展他们的各种特殊才能提供更多的机会和条件。

(2)在学校和家庭的配合下，组织好学生的寒暑假生活及节假日的活动。应组织他们参加各种有意义的活动，让他们得到积极的休息，促进他们的身心健康成长，使他们能以充沛的精力投入新的学习生活。

(3)为学校培养科技、文艺、体育、美术等学生骨干，推动学校的课外活动。同时为国家积极发现和培养各方面专业人才。

(4)组织学生参加社会公益活动，使学生通过活动了解社会、接触

社会，树立服务社会、服务群众的观点。

(5)开展各种家庭服务，如设立校外青少年儿童活动站，为少年儿童的校外活动提供场所，为家长解决双职工子女的午饭问题等等。

二、学校教育、家庭教育和社会教育的相互配合

为了使教育保持一致性，学校教育不能仅限于学校内部，而应对来自校内外的各种影响个人身心发展的因素进行选择和组织，才能实现小学教育的培养目标，保证青少年、儿童的健康发展。

(一)学校对家庭教育的指导与配合

由于学生的家庭情况各不相同，因此不同家庭的孩子所受教育也就有很大的不同。学校在指导和协调家庭教育方面承担着繁重的任务。学校与家长应当在教育青少年、儿童的过程中建立互相沟通、互相理解和互相配合的紧密联系，建立起共同的教育目标，协调好学校与家庭两方面的教育力量。学校对家庭的指导帮助并不单纯是提要求、发告示，而应予以热情的关心帮助，有针对性地提出教育措施，帮助家长实际地解决问题。尤其应注意与成绩不良学生家长的联系工作。许多学生成绩不良与家庭的原因有很大的关系，如家庭生活习惯不良、营养状况、家庭关系恶化、父母的不良影响等，都可能造成学生学业上的问题。只有了解造成成绩不良的家庭原因，有针对性地做好工作，才可能做好对学生的工作。同时也要虚心地听取家长对学校工作的意见和建议。

学校对家庭教育的指导大致可以有以下几类情况：

(1)一般性指导。这是指向家长宣传国家教育政策法规，普及教育学和心理学知识，提出家庭教育的一般要求和建议。

(2)针对性指导。这是针对当前学校教育或家庭教育中存在的问题进行分析，找出原因，分别提出学校教育或家庭教育应采取的教育措施，以及实施措施的途径和方法。

(3)分类指导。这是针对不同年龄、不同类型的学生以及不同类型的家庭条件所进行的分别要求、分类指导。

(4)个别指导。这是针对每个学生的家庭情况所作的个别深入细致的指导，帮助分析学生情况，制定教育措施，总结经验教训。

学校教育与家庭教育相互配合的方法有以下几种：

(1)互访。包括教师访问家长和家长访问教师。其中尤其应强调班主任的家访活动，班主任的家访工作是学校工作的一个重要方面。通过与家长的联系，了解学生家庭的情况及其在家庭中的表现，有利于学校更好地做好学生工作。在做家访工作时，事先应有准备，根据学生的特点和家长的情况，选择好家访内容，确定家访目的。家访应是一种经常自然、相互尊重和理解的方式。

(2)家长会。这是学校与家庭取得联系的较为普遍的方式。学校每学期应召开一至两次家长会，一方面加强学校与家长的沟通，向家长汇报学校工作情况，交流教育经验，互相配合共同做好对学生的教育工作，同时应对家长进行教育学知识的普及工作。开家长会的同时可以举办学生思想品行、学业成绩展览会，组织文艺演出，表扬优秀学生等，让家长了解孩子在学校的情况。此外，学校在采取比较重大的教育措施时，也要召开全校性的家长会征求家长意见。

(3)家长委员会。这是学校与家长互相联系和配合的经常性组织。家长委员会由家长民主选举产生，由有教育经验、关心学校教育、热心社会工作的有威信的家长担任委员，代表家长配合学校工作。

(二)学校教育与社会教育的配合

学校教育与社会教育应紧密联系，互相配合，把学校教育扩展到全社会，这是现代社会对学校提出的新要求。

学校应主动了解、研究社会，把与社会教育的互相配合和支持列入学校工作的重要议事日程。学校应定期开会讨论研究学校教育与社会教育问题，并有专人与校外青少年社会教育机构保持联系。学校可邀请校外教育组织的领导和教育工作者参加学校研究教育工作的重要会议。校外的社会教育组织也应有专人与学校保持联系，主动了解学生在校内的表现，向学校提供学生在校外活动中的表现。

学校教育与社会教育相互配合的主要途径有：

(1)学校积极鼓励和支持学生参加校外社会教育机构组织的活动，关心了解学生在校外活动中的表现。

(2)学校应经常向校外教育机构提出建议和意见，给予具体的指

导；应经常向有关部门反映意见和要求；向学生家长广泛宣传校外教育的重要意义；应动员学校的人力和物力，为校外教育机构的活动提供帮助和支持。

(3)学校利用社会各种团体为儿童提供的活动条件对学生施加影响。学校应充分利用对社会各种团体所提供的条件，如少年宫、博物馆、广播电台、电视台等等，丰富和补充学校教育，使学生在这些场所学习在学校中学不到的知识，培养能力，发展智力，开阔眼界。

(4)学校通过社区教育委员会的组织形式沟通学校与社会的联系。近年来，教育的社区化已成为一种趋势。社区教育委员会是以学校为中心，由一所学校与所在社区的部分邻近工厂企业、事业机关和政府部门共同组成。社区教育委员会有助于学校与社会各界的互相沟通、理解和支持，及时反馈有关青少年教育的信息，共同做好教育工作。该组织还可以互通有无，充分利用教育资源。动员社会各界力量，筹集教育资金。宣传教育，形成尊师重教的良好风气。社区教育委员会沟通了学校与社会的联系，协调了学校教育与社会教育对儿童的影响，实现了学校、家庭与社会的一体化，同时还有助于解决社区对教育需求和教育服务与社区之间的矛盾，改变教育与经济发展相脱节的现象，逐步实现学校为振兴社区经济服务的目标。

复习思考题

1. 学校是一种什么样的社会组织？

2. 什么是学校文化？学校的制度文化对学生的发展有什么样的影响？

3. 简述教学管理的基本内容。

4. 国家对中小学的管理和监督包括哪些方面？

5. 家庭教育的主要任务是什么？如何处理好学校教育、家庭教育和社会教育的相互关系？

第三章　学　生

这一章的主要教学目的，是阐述儿童发展概念的基本含义，儿童的发展规律性表现及其教育意义，以及儿童发展观对教育实践的影响等方面的内容。通过本章的学习，我们可以了解正确的儿童发展观念、理解儿童发展的规律，并能进一步明确学生在教育活动过程中应有的地位和作用。在本章中，"学生"和"儿童"都是指处于成长和发展中的个体，我们将交替使用这两个概念。

第一节　历史上不同的儿童发展观及其教育影响

关于儿童发展的理论，除了儿童发展的概念以外，还包括关于儿童人性特点、儿童发展的性质、影响儿童发展的因素和儿童发展的价值目的等重要内容。历史上曾对教育产生过一定影响的各种不同儿童观，其分歧也源于对上述问题所得出的不同见解。关于儿童人性和儿童在个体人性展现方面所表现出的差异性原因的问题，历史上有三派不同的观点：遗传决定论、环境决定论和辐合论。

一、遗传决定论

人性，被普遍地看作是人类与其他生物种类相区别的、由人类个体所表现出的类化特征。这种类化特征除了人类共有性之外，在人类内部，每个人在展示这些类特征时，还同时展示出了个体的特殊性。例如，运用语言的能力是人与动物的区别之一，但就单个人而言，在语言的实际运用中，还存在着表达能力高低的差别，语汇的文白雅俗的差别，语调语速的差别等等。人类思想的繁荣、价值的多元，更揭示了人类在体现其本质特点的思维能力展现过程中的个体差异性。那么这种个体间

的差异是如何产生的呢?遗传决定论者认为,人性的个体的差异是由个体的遗传素质或人的自然素质中的某些特点所决定的。在这一类思想中,有代表性的观点包括柏拉图的人分三等论、基督教的"原罪说"和中国古代的性善性恶论等等。

在柏拉图的儿童发展观中,儿童发展的目标及个性的差别,早已由人生来的自然素质所决定了。他认为上帝造人是采用了金、银和铁三种不同的材料。金质者最为高贵,他们的发展目标是治学和管理国家,因而他们需要接受最高等级的教育;而银质者,其发展目标是武士,只需接受初等教育就足矣;铁质者的天资最差,没有什么发展前途,无需接受什么教育,他们需要的不是才能的开发,他们需要的是掌握某种劳动的技能,养成服从的品性就足够了,因为他们没有才能和天赋条件。这些铁质人的人生目标,就是成为社会中为数最多的平民中的一员。柏拉图关于儿童天生素质不等的观点,为教育实践中的阶级差别提供了理论依据。

在中世纪的西方教育中,基督教的"原罪说"成为一种典型的儿童观。在这种理论中,儿童被视为生而"有罪"的人,赎罪成了人生的目的。教育成了帮助他们尽快赎罪的手段。"原罪说"扼杀了儿童活泼的天性、灿烂的童年。在中世纪基督教学校中,儿童与成人的差别被忽视了,要求学生们严格地按学校内刻板的作息方法进行学习,完全没有游戏和自由活动的时间。学生们被迫重复着枯燥的读书、劳动、唱赞美诗等活动,若有违规行为,还要受到体罚。

中国古代教育中的儿童观,是围绕对人性的认识展开的。主要形成了三种有代表性的观点。以孟子为代表的性善论认为,人性就是人所具有的基本道德的萌芽,他认为恻隐、羞恶、辞让、是非之心人皆有之。儿童的发展就是让这些本来存在的萌芽能够生长,因此在教育中应该注重教育内容和环境对儿童的影响,其目的是引发儿童固有的良知、良能。性恶论以荀子为代表,荀子将人对物的欲求视之为人性,认为人性恶。荀子这种对人性的看法,导致了他注重教育对儿童的改造和外塑功能。由于上述性善论和性恶论对善恶的肯定与否定过于绝对化,难以解释现实中人的发展差异复杂多样的事实,董仲舒、韩愈等又提出了性分

上中下三等的观点。韩愈认为，“学而愈明”为上等，“可导而上下”的为中等，而下等品性的人，只有用刑罚来控制他们的行为。

遗传决定论使人们相信，龙生龙，凤生凤，老鼠生来会打洞。这种观点不仅为统治阶级放弃民众教育、实行等级教育制度找到了理论依据，也为个别教育者推卸自己的责任找到了借口。

二、环境决定论

随着时间的推移，遗传决定论观点对于儿童发展的解释能力越来越受到人们的怀疑。探索的目光转向了自然生物因素的对立面，环境决定论的影响力得到壮大。此种儿童发展观认为，真正在儿童的发展中起着绝对影响作用的力量，是儿童生活环境和后天所获得的教育引导。环境决定论虽然否定遗传生物因素在儿童发展中的决定性作用，但仍认为儿童的发展是受处于儿童主观控制之外的某种因果关系所制约，说到底还是一种决定论。

在环境决定论的儿童发展观中，洛克的“教育万能论”和华生的“环境决定论”有着很大的影响。洛克在其所著的《教育漫画》中指出，儿童犹如一块“白板”，到他们长大成人后，是好还是坏，有用还是无用，感到幸福还是痛苦，主要是他们所受的教育决定的。“人类之所以千差万别，就是由于教育之故”。

行为主义心理学家华生则注重对儿童的行为产生过程的研究，从刺激——反映机制形成过程的研究中，他们发现了外界刺激的性质对于儿童行为影响的重要意义，提出了环境决定儿童发展的观点。他说：“给我一打健全的儿童，更给我一个特殊的环境，我可以运用特殊的方法，把他们加以任意改变，或者使他们成为医生、律师、艺术家、大商家，或者使他们成为乞丐和盗贼。”在华生的眼中，儿童生活于其中的环境，就像一个模具，儿童个体的发展完全取决于这个模具的形状，而这一模具的形状，则取决于提供给儿童的、完全可被控制的学习与训练的内容。

环境决定论否定人的生物遗传素质在儿童发展中所起的作用，确信在儿童发展过程中，是其后天的生活经历和环境影响在起决定的作

用，因而环境决定论又被称之为养育论。环境决定论关注儿童生长的环境条件、后天教养内容和教育方法，以及这些环境因素在儿童成长与发展中的重要影响作用。就这一点而言，应该承认与遗传决定论相比较，环境决定论发现了对儿童发展影响力更大的一项变量。因而，环境决定论对儿童教育实践的影响也远远大于遗传决定论。在某些时候，环境决定论甚至成了教育对儿童发展进行影响与控制的唯一合理、合法性的依据。环境决定论的盛行，直接导致了传统教育实践重视教师权威和书本知识、学校纪律等特点，其目的就是希望通过控制儿童学习活动的环境、内容和方式来达到控制儿童发展的目的，“严师出高徒”、“棍棒底下出孝子”等在我国成为广为流传与普遍信奉的教育谚语，可见环境决定论对人们的教育方式选择有潜移默化的影响。环境决定论，在肯定了儿童发展的可塑性的同时，也将儿童个体在发展过程中的地位，牢牢地固定在失去自主性的被塑造地位上。

三、辐和论

辐和论，也称之为二因素论。这种发展观肯定先天遗传因素和后天环境两种因素对儿童发展都有重要的影响作用，而且二者的作用各不相同，不能相互替代。

遗传决定论与环境决定论的各执一端，使得人们在教育实践中，难以全面把握对儿童发展具有影响作用的各种因素。在教育过程中，对于各种影响因素采取厚此薄彼、相互否定的态度，常常会对儿童个体发展造成消极影响。20 世纪 50 年代前后，这两种相互对立的儿童发展观，逐渐放弃相互排斥，开始走向相互包容。德国心理学家施太伦在其所著的《早期儿童心理学》一书中，明确地提出儿童心理的发展是受环境和遗传二因素共同影响的“合并原则”。辐和论认为：“心理的发展并非单纯地靠天赋本能的逐渐显现，也非单纯地对外界影响的接受或反映，而是其内在品质与外在环境合并发展的结果。‘发展等于遗传与环境之和’。”

并非所有肯定这两个因素的学者，都简单地同意“发展等于遗传与环境之和”的判断。美国的心理学家吴伟士认为，虽然儿童的发展是其

遗传和后天环境共同影响的结果，但是这两种因素在儿童的发展中所起的作用是不同的。在儿童发展的不同阶段上，这两种因素的影响力的大小也有明显的差别。一般而言，儿童的发展就其发生学的意义而论，遗传的制约性要大于环境因素的力量，随着儿童机体的成熟程度的提高，环境对儿童发展的影响则越来越重要。

也有一些学者在辐和论的基础上，将环境因素进一步划分为自然环境和社会环境因素，又将后者分为社会文化、家庭和学校教育等若干因素，以期更加精确地把握对儿童发展的可能性影响，并利用各种因素去提高儿童发展的水平与速度。辐和论对教育实践的影响是明显的，儿童心理学理论被确定为教育者必备的知识，儿童心理发展的规律，也被视为教育活动的重要理论依据；同时，在教育实践中也加强了对教育内容、方法选择方面的控制，加强了对学校教育环境的设计与控制。

第二节　当代儿童发展观的进步及其主要内容

无论是遗传决定论、环境决定论，还是二因素论，以及在此基础上形成的多因素论，都没有对这些影响因素如何转化为儿童的发展的机制做出科学的解释，当然也就不能说明作为发展主体的儿童自身在其发展过程中的作用和意义。当代儿童发展理论对此类问题做出了比较科学的解释。

一、杜威与皮亚杰的贡献

对于解答儿童主体在其发展过程中的作用问题，瑞士心理学家、哲学家让·皮亚杰做出了最为突出的贡献。皮亚杰在其1968年出版的《结构主义》和1970年出版的《发生认识论原理》等著作中，以儿童认识能力的发展为基本线索，探讨了儿童发展过程中遗传、环境和儿童自身作用的关系问题，得出了具有说服力和广泛影响力的结论。

在皮亚杰的理论中，儿童的发展是以发展主体的自我调节为机制的自我演变过程。这一自我调节过程得以产生的基础是儿童健全的神

经系统，但这种遗传素质只是儿童发展的必要条件，而不是发展得以产生的动因，更不能预定发展结果。而且遗传素质在儿童发展中的重要性，会随儿童的生理成熟的提高而降低。儿童发展的环境因素，也是儿童发展的重要条件，但是，环境因素作为客观存在，也不能自动对儿童发展产生影响。环境因素对儿童的作用，产生于儿童主体与环境的相互作用活动之中。也就是说，只有儿童把环境因素选作自己的反应对象。借此来构造或改变自己的认识结构和反应方式时，这一环境因素对儿童发展才是有意义的。在遗传、环境和儿童主体的活动这三者之间，惟有儿童的活动才是其发展的真正起因。所以，皮亚杰认为，儿童的发展是一个不断演变的建构过程，在这一过程中，儿童主体的活动是第一性的，是发展的根本原因，遗传与环境因素只是儿童发展的必要条件。

从上述介绍中，我们可以看到，皮亚杰非常重视儿童的自主能动的自我调节功能，认为它在儿童发展中起关键作用。他清楚地阐述了遗传因素、环境因素和儿童活动三者的关系及其各自在儿童发展中的意义。皮亚杰的研究成果，为现代儿童发展观奠定了心理学的理论基础。

美国哲学家、教育家杜威也对儿童发展观的完善做出了重要的贡献。杜威是进步主义教育理论的代表人物之一。他反对传统教育脱离实际生活，脱离儿童经验，把儿童当作知识的容器置于被动地位的倾向，提倡关注儿童的参与、以儿童为中心的教育。

杜威认为，在儿童的发展过程中，作为发展的主体，儿童对教育活动的参与和体验是影响其发展尤其是社会性发展的最重要的因素。因为儿童的发展不只是作为生物体的各种能力水平和活动效率的提高，更重要的是受社会文化影响的社会性特点的形成与发展。这种发展，不是自然成熟和强迫灌输与训练所能奏效的，必须依赖于儿童的自我参与和自我体验。所以，杜威主张根据儿童的兴趣和能力去设计教育活动，尽量去除教育过程中各种脱离生活实际、脱离儿童兴趣的内容与形式，使学生的发展更适合儿童的个性需求，更贴近社会的现实生活。谈到教育儿童的发展，他曾写道，即便在教室中，我们亦开始认识到：在仅是教科书和教师才有发言权的时候，那发展智慧和性格的学习便不会发生；不管学生的经验背景在某一时期是如何贫乏和微薄的，只有当他

有机会从其经验中做出一点贡献的时候，他才真正受到教育；最后，启发是从授受关系中，从经验和观念的交流中得来的。

从强调儿童的主体性地位出发，杜威提出了“教育即生长”的著名论断。教育的根本点在于儿童的成长与发展，教育就要尊重儿童的个性，围绕儿童的兴趣、需要等进行组织，让儿童成为活动的主体，处于教育活动的中心地位。惟有如此，儿童才能真正地从教育中形成自已的感受和经验，才能从这些感受和经验的积累、变化中，进行比较、判断和选择，把某些经验内化到自己的知识、行为结构中，形成自身的发展。从儿童的发展取决于儿童与外在环境相互作用这一角度出发，杜威又把儿童的发展看作是其经验的改组和改造过程，他主张让儿童从实际参与的活动中学习，即“从做中学”，教育就是要不断地为儿童的活动创造条件、调动儿童活动的积极性和创造性。所以在杜威看来，真正对儿童发展有益的教育，是能为儿童提供良好经验和连续性经验的活动，从这一角度而言，杜威认为“教育即经验的改造”。

与皮亚杰的心理学比较起来，杜威的儿童发展观在注重儿童作为发展主体地位的同时，更强调环境条件，尤其是教育情境对儿童发展的影响作用。他主张根据儿童的兴趣和能力，设计教育活动，尽量去除教育过程中各种脱离生活、脱离儿童需求的内容与形式，以及其他可能会对儿童发展产生阻碍的各种因素，让儿童的发展更适合其个性需求、更贴近社会生活。杜威的这种思想对 20 世纪初进步主义教育在世界范围的兴起产生了极大的促进作用。

皮亚杰和杜威的思想，推进了儿童发展观的进步与成熟。皮亚杰的贡献，在于明确地揭示了儿童主体协调机制在连接刺激与反应过程中的关键性作用，突出了儿童发展过程中儿童的主体地位和作用。而杜威则在肯定儿童主体重要性的同时，指出了环境条件的特点对于儿童主体发展的意义，提出对环境，尤其是对教育这一特殊的儿童生活环境的改造与控制，使其能适应儿童发展的倾向，满足儿童发展的需求。

二、当代儿童发展观的基本内涵

综合有关儿童发展的各种思想观点，人们普遍认为，为了能够深刻

地揭示儿童发展中各种影响因素的关系，正确的儿童发展观应主要包括下述三项基本内容。

(一)儿童的发展是以个体的生物遗传素质为基础的

个体的生物遗传素质，指的是儿童个体从亲代的遗传基因中得到的、同时具有人类和个体特性的生物机体因素。正是这一生物因素所特有的对内外环境刺激的自我调节机制，不停地创造了儿童生命过程中的种种变化。但是，遗传素质为儿童的发展只提供了一种潜在的可能性，我们说它只是一种潜在的发展可能性，是因为一方面遗传素质所具有的发展能力，并不会确定地转变为儿童发展的现实。因为儿童的身体和心理的发展变化，都离不开必要的外界条件。身体的发展要从外界吸收营养成分，而心理的发展，更需要有适当的外界刺激，才能调动起儿童机体的自我调节机制，使儿童获得某些发展。另一方面，遗传素质转变为发展现实的过程，也并不是一种完全取决于外在影响性质的过程，遗传素质自身具有蕴含着生物特点的自身演变规律。外界刺激并不能改变儿童机体的成熟规律，恰恰相反，这些规律却在一定程度上制约着外部刺激可否转变为儿童发展。只有那些顺应了儿童发展规律、可以与儿童自我调节机制产生相互作用的外在刺激，才能在儿童的发展过程中起作用。所以，旨在引导儿童发展的教育活动，就必须把尊重儿童发展的规律作为教育实践的重要原则。

(二)儿童的发展蕴含于儿童主体的活动之中

皮亚杰的研究告诉我们，儿童的发展既不是一种先天存在于儿童机体内等待发现和发掘的结构或功能，也不仅仅是完全由外在环境刺激的性质所决定的一种反应模式。儿童的发展，是作为一个生物和社会个体的儿童运用自我调节机制的活动结果，也就是说，儿童主体的活动是儿童发展的源泉。

在这里我们所说的儿童主体活动，是儿童依据自我调节的能力水平，对与自己有关系、也有意义的内外刺激进行反应的过程。在这一反应过程中，主体原有的发展水平和主体赋予外界刺激的意义，是制约主体活动的关键性因素。新生儿对语言内容不会产生反应，食物对饥饿的人更有意义。能够引起儿童反应的外界刺激，是那些儿童认为与已有

关，愿把它们和自己原有的反应结构联系起来——或纳入原有结构，或用以改变原有结构的外部刺激。把外在刺激与自己原有反应结构之间建立起联系，是儿童活动的实质。强调这一点，是为了避免一种常见的误解，即把儿童所参与的外在于儿童的客观活动过程，看作是儿童发展的根源。事实上，这种外在活动只是刺激的形式，儿童与这种刺激形式的相互作用过程，才是儿童主体的活动。所以，坐在教室里的学生，虽然都参加了课堂教学这一活动过程，但只有那些对课堂活动内容进行加工——认知、思考、与自己原有经验建立联系等等的学生，课堂活动才会对他们的发展产生影响。这也是我们提倡教育活动要调动学生的积极性、注重学生的感受和发挥儿童的主体性等原则的原因。

（三）实现发展是儿童的权利

我们说实现发展是儿童的权利，是因为作为一个生命体成长是内在于生命之中的特征。作为一个社会成员，社会生活的性质、社会所赋予他（她）的种种责任和义务，需要他（她）在生命的成长过程中获得并展现社会文化。正是从这种角度而言，我们应该承认儿童有权获得发展，儿童的发展也与他（她）自身利益相关联。

获得发展是儿童的权利，这种观念在当代已经成为一种世界性的共识。以往人们对儿童生存的关注，主要集中在儿童的生命保护和健康保障方面。1989 年底联合国大会通过的《儿童权利公约》明确地提出了儿童“发展的权利”问题和保障措施。这说明儿童发展的权利越来越受重视，也得到很多的支持，重要措施之一就是向他们提供教育机会。1990 年 9 月“世界儿童问题首脑会议”通过了的《儿童的生存、保护和发展世界宣言》指出，“最优先地重视儿童的权利、儿童的生存以及儿童的保护和发展”，“为所有儿童，不论他们的背景和性别，提供教育机会；使儿童做好准备以参与生产性就业和终身学习的机会，即通过职业培训；使儿童能在一种支持性的、培育性文化环境中长大成人”。在获得发展是儿童的基本权利，接受学校教育成为实现儿童发展权的重要保障的前提下，受教育也就当然地成为儿童权利之一。我国未成年人保护法第 14 条规定：学校应当尊重未成年人的受教育权利，不得随意开除未成年学生。承认和尊重儿童的发展权、受教育权，有助于我们理解学生

在教育实践中的地位、作用等问题，也有助于我们处理好师生、教学内容与学生发展、教育活动与学生发展等关系。

第三节　儿童的发展与教育

一、理解儿童发展需要澄清的几个问题

关于儿童个体发展的思想，是教育理论中重要的基础观念。因为在儿童个体发展思想上的认识差异，将会导致我们在处理很多教育实践问题上，采取不同的方法、得到不同的教育结果。

儿童个体的发展是指儿童在其成长过程中，伴随着生理的逐渐成熟与社会生活经验增长的相互影响，其心理和生理能力不断提高的变化过程。把握儿童个体发展概念，需要澄清以下几个问题。

(一)发展不是简单的变化

我们应该明白，儿童个体的发展，不是简单的"变化"两个字就可以概括得了的，"变化"是一个中性的概念，只表明儿童个体的状况在不同的时间和空间条件下其前后的差异，并不一定表明"变化"的意义。即"变化"在儿童个体的生长过程中，既可表现为进步，也可表现为退步，但"发展"是一个有方向、有价值选择成分的概念，即只有儿童个体身心的发展是沿着由简单到复杂、由初级到高级的序列演变时，我们才将这种变化称之为发展。而其心理方面的变化，尤其是社会思想和行为方式方面的变化，则是以社会文化的主流价值及其发展趋势作为儿童社会性行为的发展方向的。

(二)发展不是单纯的生理成熟

儿童个体的发展是其生理成熟与生活的社会环境条件相互作用的过程，而不是一个单纯的生理成熟过程。人与动物的根本区别之一，就是人的遗传基因和生理成熟过程不能决定人的行为方式。在人的生理成熟过程中，人的行为变化具有极大的可塑性，一个人在特定的环境条件下，会如何思想与行动，不取决于这个人是什么人种，而决定于这个人以往的社会生活经验。也就是说，正常的生理素质和成熟过程，只为

儿童个体的发展及其连续性提供了必要的条件，它使儿童个体的发展成为可能，但条件还不够充分。实现儿童个体的发展，还必须有儿童个体生存的环境条件和儿童与环境条件的相互作用及其作用方式，即儿童的生活环境，以及儿童如何反应这个环境，决定着儿童个体发展的现实性。在经历了同样的生理成熟过程后，印度狼孩与其他同年龄儿童在思维、行为等方面存在巨大差别的事实，对发展与成熟的区别做出了很好的说明。

（三）教育不等于发展

儿童个体的发展，也不等同于儿童的学习和接受教育的过程。儿童个体的发展是一个量变与质变不断的转化、互为基础的复杂过程，其中既包含着知识和经验的积累，更以儿童个体知识结构、认知方式和个性心理特征结构的变化表现出来。自主学习与接受教育，只不过是个体和社会为促进个体发展而做出的努力，它们不可能代替发展本身，而且这种努力的结果也未必一定会如愿以偿。因为，学习与教育作为发展的手段，是否真正有助于个体的发展，还要看其内容、方法和实践过程是否能顺应儿童发展的规律，满足儿童发展的需要，其中所蕴含的关于儿童个体发展的价值标准是否与社会主流文化价值观及其演变趋势相一致。这也是我们为什么要了解儿童的发展、研究教育问题的根本原因。

二、儿童的发展有其自身的特点与规律

儿童个体的发展包括生理发展和心理发展两方面，即包括其生理成熟与其个性心理品质的形成和变化的复杂过程。在这里，生理成熟是指儿童个体作为一个生物体其生理结构和生理机能的发展，是一种纯粹的生物性演变过程。而个性心理品质的形成和演化过程，则是一个以个体的生理成熟为基础，并与其生理机能的发展混为一体、互为表里的过程。生理机能是人的外在心理品质和行为表现的内部生理机制。

人类作为一种生物体，有其自身发展变化的生物学特点，而人类个体的发展变化，作为生物性个体与环境条件相互作用的结果，也必然受到人类发展特点的制约，表现出特有的规律性。儿童发展的规律性，就是在儿童随其年龄增长身体和心理变化中普遍存在的特点。概括而言，

儿童个体发展表现出如下五种普遍特点：

（一）儿童的身心发展具有顺序性

在儿童的发展过程中，无论其身体的发展还是心理的发展，都表现出一种稳定的顺序。例如，儿童身体发展方面，就整体结构的发展而言，其顺序是头部首先得到发展，而后是躯干和四肢的发展，这也是为什么孩子越小其头部在身高中所占比例越大的原因。在骨骼与肌肉的协调发展中，首先得到发展的是大骨骼与大肌肉，而后才是小骨骼与小肌肉群的发展与协调。所以，儿童行动能力的发展中，依照着翻身、坐、站、走和跑，然后才有可能写字、绘画等精细动作出现这样一种不变的顺序。儿童的认知和思维能力的发展，遵循着先具体后抽象的秩序。在儿童身心发展过程中，所表现出的这种顺序是固定不变的。先前的发展变化，又是其顺序序列中紧随其后的发展和变化的基础，顺序性所具有的这一特点，使儿童身心发展的顺序成为一种连续的、不可逆转的过程。

（二）儿童的身心发展具有不平衡性

不平衡性，是指在连续不断的发展过程中儿童身心发展的速度，并不是完全与时间一致的匀速运动，在不同的年龄期其发展的速度和水平是有明显差异的。新生儿（出生第一年）与青春期（13、14 岁至 15、16 岁左右），是儿童身心发展的两个高速发展期。不平衡性是儿童发展过程中表现出来的身体和心理发展并不完全协调、统一的现象。就儿童发展的整体而言，生理成熟是先于心理成熟的。十几岁的孩子就其身体发育来看，已经很接近成人的水平了，而其心理的成熟程度，却要比成人低得多。但就某个具体方面而言，也有可能表现心理能力不受生理成熟条件控制的情况。例如，3～5 岁的儿童的语言掌握能力和记忆能力，往往优于成年人的水平，所以，在这一年龄段，有些孩子通过学习，可以熟练地运用几种语言。

（三）儿童的身心发展具有阶段性

儿童发展的阶段性，是指在儿童发展的连续过程中，其发展在不同年龄阶段会表现出某些稳定的、共同的典型特点。这些特点无论从表现方式上、发展速度上，以及发展的结构方面，与其他阶段相比较，都会具有相当不同的特征。这种现象又被称之为儿童发展的年龄特征。例如，

在学龄前的幼儿阶段，儿童认识事物的能力，主要的特点是易于形成与实物相对应的、单个的概念。而到了儿童时期，儿童的认识能力，已发展到了可以了解和掌握事物间联系的程度，但是这种联系的建立，在一定程度上还要依赖于具体事物的帮助。只有到了青年时期，人的认识能力才开始以抽象概念为主要基础，逻辑思维才成为人认识能力的根本性特点。

（四）儿童的身心发展具有个别差异性

发展的个别差异性，是指在儿童发展具有整体共同特征的前提下，个体与整体相比较，每一具体儿童的身心发展在表现形式、内容和水平方面，都可能会有自己的独特之处。这种表现于个体发展方面的差异性，来源于个体遗传素质和生活环境的差别。例如，同样年龄的儿童，在身高方面具有明显的高矮之分。同年龄的儿童，也会由于他们各自神经过程灵活性的差别，在学习中表现出注意力的持久性、知觉的广度等方面的差异。

儿童发展过程中表现出的个别差异性，虽然在一定程度上受到生物因素的影响，但更多的还是源自于其后天环境和教育的差别。而且环境和教育的影响，还能对遗传素质的优势与不足起到一定发挥与弥补作用。俗话所说的“勤能补拙”，就是对二者关系的一种经验总结。这一规律也是实行因材施教、“长善救失”教育原则的基础。

（五）儿童身心发展具有分化与互补的协调性

儿童的各种生理和心理能力的发展、成熟，虽然依赖于明确分化的生理机能的作用，但在总体发展水平方面，却又表现出一定的机能互补性特点，以协调人的各种能力，使其尽可能地适应自己的生活环境。这种协调性，是具有生理缺陷的儿童发展的重要保障，它使这些儿童不至于因某种生理机能的缺陷而严重地阻碍其整体发展水平的实现。这一规律，也是对残疾儿童进行教育的重要依据。例如，对于听力障碍的儿童，可以通过发展其对人讲话时口型变化的精细感知能力，来与对方沟通。而听力正常人的这种潜在能力，往往被更容易实现交流的其他方式所抑制了。

以上这五种规律性的特点，从总体上概括出了儿童身心发展过程

中的本质性表现。从总体上把握儿童身心发展的规律，我们还可以发现这些规律所反映出的一些更为深刻的内容，即儿童的生理成熟先于其心理的成熟；每一年龄阶段儿童发展水平、特点的充分实现，将有助于其后的发展，否则，下一阶段的发展将会受到一定阻碍；儿童的身心发展归根结底是儿童个体的发展，尊重和顺应儿童个体发展的差异性，是促进儿童整体发展水平、扩展儿童发展范围的根本道路。

三、教育与儿童的发展

教育学探讨和研究儿童发展问题，其目的并不止于揭示儿童发展的事实本身，而是要为现实的教育服务，使我们的教育活动减少盲目性和主观性的干扰，为儿童个体的发展创造出更生动、更具感染力的环境条件，从而加快儿童身心发展的速度，优化其发展的结构，让儿童的发展能够更多地展现出丰富多彩的时代特征和个性特征。

在教育与儿童的发展这两件事上，它们之间是一种主从的关系，其中儿童的发展是主，学校教育只是从属于儿童发展，并为儿童发展服务的过程；它们之间也是目的和手段的关系，儿童发展是源于人类本性的目标实现过程，而教育仅是实现发展的特殊手段。我们说教育是实现儿童发展的特殊手段，其特殊性恰恰表现于教育活动的目的设置、方法和内容的选择，都是以对儿童身心发展的科学性认识为基础的，因为它考虑到并顺应了儿童发展的规律，所以，与同样能够对儿童的发展产生影响的其他因素——遗传素质、家庭环境和一般性的社会人文地理条件等相比较，教育的影响力量更强大，更具有决定性。所以我们说，教育在儿童的发展中起主导作用。

教育的这种主导作用，是相对于影响儿童发展的其他因素的影响力度而言的，而不是就教育与儿童发展本身的关系而言的。在发展与教育这一对关系中，教育不可能改变发展的规律，教育所能做到的只是认识、肯定和利用儿童身心发展的规律性，来提高自身对发展的影响力。教育是出自于保障和加速儿童发展的善良本意，对儿童身心发展的人为干预过程。但是，教育加速儿童身心发展的善良本意能否转化为现实，除了受制于教育是否真实地了解和顺应了儿童身心发展的规律外，

还取决于教育工作者是否正确理解了社会生活，提供给学生的教育内容、方法等是否真正地反映了社会生活的需求，从而使其与学生的实际发展需求相一致，即教育本身的科学性，是减少儿童发展中儿童自我对环境反映的盲目性、歧义性的有效保证。教育的科学性对儿童的身心发展的具体影响作用，可以通过以下几方面加以把握。

（一）教育目标要反映社会的发展

教育目标的确定，要以真实地反映社会的时代性价值标准和社会发展水平、发展趋势为基础。只有这种具有鲜明时代感的教育目标，才能与学生在现实社会生活中所形成的对发展的需求相一致，才能与学生在现实社会中所形成的对发展目标的需求相一致，才能使学生个体的发展与社会发展、社会对个体素质的需求协调一致。反之，落后、陈旧的教育目标往往会造成学生个体发展的过程中时间和精力的浪费，发展水平的低下和个人与社会需求之间的冲突。

（二）在成熟的基础上引导发展

科学的教育在教育实践活动中要处理好尊重成熟与引导发展的矛盾。儿童身心发展的顺序性、阶段性等特点表明，在儿童的发展过程中，我们的活动内容和教育要求不能超越儿童生理机能发展水平的支持作用，更不能要求儿童包括那些看起来"已经长大成人"了的孩子们像大人一样做事与思考，拔苗助长是教育的大忌。

但只顺应儿童的成熟、反映儿童已有的发展，并不是教育的本意。科学的教育活动要辩证地对待儿童的成熟与发展的关系。走在发展的前面引导儿童发展的教育，是能够将复杂的知识、技能转化为儿童能力所能接受的形式交给儿童的。它能够让这些复杂的知识参与到学生的知识结构中，并改变原有的结构或特点，使儿童得到发展。如此，儿童的发展与教育之间的关系，就会沿着"加速教育——掌握——类化——发展"这样一条路线前进，教育引导儿童的发展才会从可能转化为现实。

关于这一问题，历史上曾有两种相对立的观点——成熟优势论与学习优势论。成熟优势论强调作为发展物质前提的儿童机体的成熟准备。这种理论认为，没有成熟作为基础，儿童的学习对其发展的影响作用很小。而有了成熟的准备后，儿童的学习就可以对其发展产生事半功

倍的影响力。学习优势论则认为，儿童发展的巨大潜力能否变为现实，决定性因素是后天的环境条件和在这种条件下儿童所接受的学习和训练指导。人的社会性发展都是后天习得的，所以学习才是影响儿童发展的优势因素。事实上，成熟与学习都是儿童发展必不可少的条件，只是两者各自所起的作用不同。成熟决定着发展的可能性，而学习则把可能性转化为现实。

（三）在整体发展的基础上促进个性发展

科学的教育要处理好注重整体教育与允许儿童个体充分地展现个人发展的独特性的关系。教育与教学活动是一种整体发展的集体活动过程。在活动的过程中，我们以受教育的儿童整体情况为基础，选择适宜的内容和方法，以整体的发展阶段性特点确定发展的任务，为下一阶段的发展做准备。但这并不意味着我们可以忽视儿童个体的差异性和个体的发展的特殊性。儿童身心的发展具有个别差异性的规律表明，涉及具体的单个儿童的发展，个体之间在发展方面所表现出的差异性是显著的、普遍的。每一个儿童的发展都具有其明显的个性特点，表现出自己特殊的发展情况，两个儿童完全一样的发展事实上是不存在的。从这一意义上说，忽略了个体的差异和个体的发展，去追求整体发展是不现实的。这就要求我们的教育工作者在设计教育活动时，要考虑到个体的差异，给个体发展留出充分的时间和空间，让儿童在发展中形成丰富多样的个性特点，使儿童的整体发展更有潜力和活力。很多国家都通过立法来严格规定小学班级的人数，其目的就是使教师能够给每个具体学生更多的关注。

（四）教育过程中要尊重和发挥儿童的主体性

在教育过程中，儿童既是接受教育的对象，又是教育活动的主体。但是，学生作为教育活动主体这一特征更为重要，因为接受教育也必须以学生主体活动形式表现出来。以往的教育理论比较注重学生在教育中的被动性，即强调学生是被塑造的客体，是外在于儿童的社会对人才规格的需求——教育目标的被动承载者，其结果是忽视甚至抑制了学生主体性的发挥。

现代儿童发展理论告诉我们，儿童的发展自始至终都是一种儿童

主体的自我调节活动。外界的环境刺激，只有被主体选择，成为主体的反应对象时，才会对主体的发展产生影响。皮亚杰在谈到儿童的感知运动能力发展时，明确地揭示了儿童主体与环境的关系。他认为最初时，儿童活动过程中主客体之间是缺乏分化的。有了自我意识之后，儿童的活动也就有了主客体的分化。“主体只是在以后阶段才通过自由地调节自己的活动来肯定其自身的存在，而客体只是在它顺应或违抗主体在一个连贯的系统中的活动或位置的协调作用时才被构建成的。”也就是说，只有外界的刺激与儿童的存在和儿童的活动有关系这一点被意识到了的时候，儿童才会对这一刺激做出反应。这里对反应活动产生与否的决定性选择，是儿童根据自己感觉到的外在事物与自己的关系的性质而做出的，是自己的活动过程。

教育对儿童发展的影响意义，在于它在一定程度上限定了儿童选择的范围，并引导儿童正确地认识外在环境因素对自身的价值。这也是与其他外在因素相比较，教育对儿童发展能起主导作用的原因。但是我们也应该意识到，教育只是帮助儿童做出选择，却不能代替他们做出选择。

正是从这一意义上，我们说教育过程中要尊重和发挥儿童的主体性。事实上，教育对儿童发展的主导作用，只有真正尊重了儿童在教育过程中的主体性时才能真正实现。教育的成功，毕竟要以教育目标在儿童发展的结果中得到体现为标准。所以，在儿童发展过程中，教育活动与儿童主体性二者的作用是相互依存的。

四、学生主体性与教育

如前所述，在教育过程中要尊重儿童的主体性，注意发挥学生的主体性。事实上，关于主体性的研究在我国方兴未艾。什么是主体性？对于这个根本概念，教育学者有不同的看法，有的学者从结构出发，认为主体性是人所具有的本质特性之一，它是人对外界刺激的选择性反应。有的学者则从认识论的角度出发，认为主体性是人认识外界事物的基础，只有发挥主体性，外界刺激才能转化为主体自身认识结构的一部分。从主体性的结构上看，一般认为，主体性具有以下几个基本结构：自

主性、主动性和创造性。对于如何培养学生的主体性，一般学者主要从以下几个方面着手：(1)建立民主而和谐的师生关系，重视学生自学能力的培养；(2)重视培养学生主体参与课堂，让学生获得主体参与的体验，尤其让学生体验成功；(3)尊重学生的个性差异，对学生进行具有针对性的教育。主体性教育要求在班级管理中，突出学生自主管理，让每一位学生都有机会参与到班级管理中来；在课程上，重视研究性学习和探究性学习；在教学组织形式上，采取集体教学、小组教学和个别教学相结合，尤其强调小组教学的作用。

事实上，教育过程中如何尊重和发挥儿童的主体性，在不同的情况下，由于教育活动的内容、形式和要求不同，具体方法上会有很大的变化。在此，我们只提出几项基本的原则。

(一)教育、教学活动的组织，要尊重学生的感受

虽然我们都知道学习的主体是学生，但实际的教育教学工作中，我们常常更多关注的是教育活动的内容、性质、组织形式等本身的意义，而很少关注它们对学生而言是什么意义，即学生自己是如何看待、感受和评价这些东西与自己的关系的。可这一点又恰恰是决定教育作用的关键。试想，如果学生认为我们对他们讲述的知识是不真实的、不现实的或者根本就是错的，根本就听不懂，他们会把这些知识纳入到自己的知识结构中去吗？如果活动过程让学生感到自己是被忽视、被排斥的，学生会把这个活动看作是自己的活动而进行相应的反应吗?所以，教育活动过程中，要时时关心学生在活动中的感受，并以他们的感受为依据，来选择教育内容的展示方法、教育要求的表达方法和教育活动的组织形式等。要做到这一点，就要平时多关心学生，要经常设身处地地为学生着想，也要与学生有更多的课外交流机会。

(二)教育活动中，要给学生留有选择的余地，并尊重学生的选择

对外界刺激的选择性反应是人的主体性的本质特征之一。现代儿童发展理论，把儿童的发展看作是发展主体不断地自我构建的过程。也就是说儿童的发展首先是一个动态的自我塑造的过程，而发展的结果，则取决于发展过程中主体在构建过程中对于反应什么和如何反应等做出的所有选择。

儿童发展的差别与儿童发展的充分与否，都与发展主体的选择性相关联。教育活动中要给学生留有选择的余地，就是要给学生展现个性和按个性特点进行发展的机会。这就要求我们的教育从内容到方法和组织形式方面，都要给学生留有选择的余地，让学生能够根据自己的兴趣、爱好，自己的长处，在学习内容上有所偏重，在学习方法上有自己的特点。这一点上，对中小学阶段的儿童发展的影响尤为重要。

在教育实践中，人们往往觉得中小学生，尤其低年级学生，正处在各种倾向性形成的过程中，而他们又缺乏判断和选择能力，教育中就应严格地控制他们的所作所为。例如，有的数学教师在教学生解算术题时，只教自认为是最好的一种方法，并要求学生一步步严格地按老师规定的程序去做题，违反程序为错，用其他方法得出的正确答案也算错，学生的选择权完全被剥夺了。这种做法，不仅抑制了学生个性的表现，还造成学生对事物认识的局限——认为任何事物只会有唯一正确的可能性，更会损害学生的自信心，对以后的发展造成阻碍。在具体的教学活动中，在不违背教育基本目标和基本原则的情况下，教师应允许和尊重学生在活动中表现出的选择性，支持每一个学生按自己的特点去发展，这是实现提高国民素质这一根本性教育目标的保障。“每个人的自由发展是一切人自由发展的条件”，个人的自由发展，就是依据自身特点做出选择的发展。

（三）教育中要鼓励学生的创造性

严格地说，创造性也是一种选择，但它是一种与众不同、承前启后的选择。创造的实质，是人对自身行为可能性的新发现、新尝试。创造是人的潜在能力得以发挥的根本途径，也是个人发展与人类进步的根本途径。

学生在学校中的学习活动，不只是接受教师传递的知识和服从教育要求的过程，同时也是学生自主地探索世界、感受社会的过程；学习的结果，也不仅仅是掌握知识，还要形成科学精神和恰当的生活态度。否定学生创造性的教育，会造成学生生活态度和行为方式的僵化。在学习中否定学生的自主性、创造性，会让学生直观地感到，人在世界中是没有什么作为的，世界也是一成不变的。因为在他们的活动中，他们一

再被告知世界就是这样的，有它自己固定的规则，只有按这一思维原则去看待世界，去控制自己的行为才是可行的，来自于自我感受和思考的东西，常常被认为是可笑的和荒谬的。在这样一种被否定加自我否定的感受下，学生是不可能领会到认识是无止境的，真理是不断发展的，文明是人类创造的，自己也具有这种创造的能力。

一个不会选择与创造，也没有责任感的民族是没有前途的。“教育的首要作用之一是使人类有能力掌握自身的发展”。所以，我们应该从中小学开始，就鼓励学生创造性能力的发挥。让他们能经常地体验到与众不同的想法或做法给自己带来的变化，看到自己反常规做法对所涉及事件的影响，从而体验到人存在的作用和意义，逐渐形成自我发展的主动性、积极性，充分挖掘自己发展的潜力。我们要警惕，抑制学生主体作用的发挥，将造成学生发展潜力的浪费。

复习思考题

1. 关于儿童发展观，历史上曾经出现过哪些具有影响力的观点，请你对这些观点进行评论。

2. 当代儿童发展观有哪些基本内容，作为教师，我们应该如何认识？

3. 儿童的发展具有自身的规律性，请你描述儿童个体发展所表现出的一些特点。

4. 在儿童发展中，如何有效地保证教育的主导作用？

5. 教育过程中如何尊重和发挥儿童的主体性，请你谈谈自己的看法。

第四章　教　师

教师是一种古老的职业，在历史的不同时期，它具有不同的职业和文化内涵。今天，教师作为一种专业化的职业，在专业发展中已经形成了自己的特殊条件、地位和应当具备的素质。这是从事教师职业的人都应了解的问题。如何提高教师的地位，教师职业需要哪些基本素质，也将成为本章研究的一个话题。此外，还有有关中小学教师的管理制度，包括教师的资格、任用、培训及考核制度。

第一节　教师职业

一、教师职业的产生与发展

自人类社会诞生起，就有了广义的教育，也有了广义的教育者。但在原始社会，还没有专门的学校教育和教师职业，教育活动与生产劳动和社会生活紧密联系在一起，从事教育活动的主要是氏族和部落的首领，以及具有生产和生活经验的年长者。人类进入奴隶社会之后，出现了文字和学校，为教师职业的形成奠定了基础。在奴隶社会初期，掌管文化的主要是国家官吏和巫师，他们从事专门的文化整理、研究和教学工作，也在政府中担任一定的官职，所以有“政教合一，以吏为师”的说法。在我国封建社会，已出现了中央官学、州府县学、民间的书院和私塾等庞大的学校体系，学校结构和规模也日趋复杂和庞大。教师职业也逐渐向专门化发展，但是教师兼任官职或其他职业的现象仍然存在。在中世纪西方，存在着宫廷教育、教会学校、骑士家庭教育等教育类型，教师兼任官吏、僧侣、士绅者很普遍。

随着近代科技和工业的发展，科学技术在生产中广泛应用，社会对人才的需求水平也有极大的提高，人们不但需要培养有文化、懂技术的

劳动者，而且需要培养大批有创新能力的科学技术专家。社会对人才的需求不仅带动了初等教育的普及，也促进了中等和高等教育的发展。随着教育结构更趋复杂和教育规模更趋扩大，专门培养教师的初等师范、中等师范和高等师范应运而生，教师职业更趋专业化。

随着知识经济的到来，高技术产业将成为经济部门的主导产业，传统产业也将高技术化。科技创新是发展高技术产业的关键，是提高综合国力和国际竞争力的关键。培养高质量的有创新能力的科学技术专家，也就成为知识经济发展的关键。由于科学技术加速发展，知识更新不断加快，人们必须不断地学习，以便适应迅速变化着的外部世界，为此，人类将改变以往学习与工作相分离的准备型教育模式，逐渐转入学习化的社会，一个人必须边学习边工作，这样，成人教育、继续教育将不断扩大，教师职业也因此而不断地被延伸着。

教师作为一种职业，在不同的历史时期会有不同的界定。在近代以前，教师职业经历了一个漫长的分化过程，其专业性也逐渐获得承认。从根本上讲，教师作为一种职业，其主要的任务不外乎“传道、授业、解惑”。近代之后，教师的专业性获得进一步的认可，教师的专业培训成为教师职位获得的不可或缺的前提条件。如果我们给我国的“教师”下一个定义，可以引用1993年10月31日颁布的《中华人民共和国教师法》第三条的规定作一个界定：“教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人，提高民族素质的使命。”这个概念包含以下几层含义：

(1)教师是专业人员，这是就教师的身份特征而言的。如同医生、律师一样，教师是一种从事专门职业活动的专业人员，必须具备专门的资格，符合特定的要求。主要有三：一是教师要达到符合规定的学历；二是教师要具备相应的专业知识；三是教师要符合与其职业相称的其他有关规定，如语言表达能力、身体状况等，同时，教师必须专门从事教育教学工作。

(2)教师的职责是教育教学。这是就教师的职业特征而言的。只有直接承担教育教学工作职责的人，才具备教师的最基本条件，否则，就不能认为是教师。比如，学校中不直接从事教育教学工作，未履行教育

教学职责的行政管理人员、后勤服务人员、校办产业公司人员、教学辅助人员等，就不能认为是教师，而分属教育职员或其他专业技术职务系列。需要指出的是，在学校及其他教育机构中承担其他职责的同时，也承担教育教学职责，并达到教师职责基本要求的人员，也可以认为是教师。

(3)教师的使命是教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人，提高民族素质。这是就教师的工作目的而言的。教师所有的教育教学活动必须服务于这个目的，并认真地履行自己的职责。

二、教师职业的专业性

随着社会生产力的发展，社会分工逐渐走向精细化，各种劳动和技能的专业化程度也随之而提高，在许多需要复杂智力劳动的职业领域，专业化成为不可避免的趋势。许多行业由于其劳动的复杂性，需要个人经受专业的训练才能适应职业的需要。究其原因，我们可以从两个方面来考虑：其一，从客观上讲，许多职业尤其是以脑力劳动为主的一些复杂行业，必须经过长期的专业训练才能胜任，才能为社会所认可，如医生、律师、特殊领域的专业工程师等职业，他们专业资格和从业资格的取得都需要经过严格的考核和长期的专业训练，以保证从业人员的质量。其二，从主观上讲，专业化也可以保护从业人员的利益，一方面，它可以有效地限制非专业人员进入该行业；另一方面，不断的专业化培训也促进了专业人员不断进取，不断提高自己的专业素质和服务水平，避免专业人员内部不称职的人败坏行业规范，影响行业的社会声誉。

教师职业是一个古老的职业，但是教师的专业化尝试是从建立专门的师资培训机构(如师范院校)开始的(大约在17世纪之后)，这种专门师资培训机构的建立与国民义务教育制度的确立是同步的。直至今日，教师的专业化也并没有完全为社会所认可，主要因为教师职位的获得并没有严格的限制，加上对教师的需求层次差异很大，专业训练的水平又极不一致，影响了教师的专业化水平。尽管如此，教师专业化将是今后教师职业的一个发展方向。这不仅是提高教师自身地位的需要，也是教师职业发展的必然趋势，因为，在未来社会中，教师职业将由更加

需要吸收熟悉教育理论,熟悉各种教育媒体的使用,熟悉各种教育策略的专业人员来担任。

第 45 届国际教育大会(1996 年)在第 80 号建议《加强教师在多变世界中的作用之教育》中指出,“作为改善教师地位和工作条件之策略的专业化”是必然的选择之路。因为“教师是发生在所有各级各类学校和课堂中并通过所有教育渠道进行教育变革的关键活动者”,为确保教育素质的提高,为社会提供更多优秀人才,使学生获得更好的完善机会,政府和人民有必要关心教师地位下降的问题。而改善教师地位“不可能是单一的措施或单一因素的结果”。会议同时认为,“在提高教师地位的整体策略中,专业化是最有前途的中长期策略”①。

那么,一个专业化的职业(即“专业”)应该具备哪些标准呢?布朗德士(Brandeis)曾经给“专业”概念和标准做过一个描述:“专业是一个正式职业;为了从事这一职业,必要的上岗前的培训是以智能为特质,摄入知识和某些不断扩充的学问,它们不同于纯粹的技能;专业主要供人从事于为他人服务而不是从业者单纯的谋生工具,因此,从业者获得经济回报不是衡量他(她)职业成功的主要标准。”②科恩豪瑟(Kornhauser)提出专业的四条标准:具备知识才能的专门能力,充分的自治,强烈的职业道德,运用专门才能的责任感与影响力。其他学者也提出类似的观点。透过这些标准,我们可以看出,专业化的职业应符合以下基本条件:具备专门的知识技能,这些知识技能需要上岗前经过学校专门和长期的培训,上岗后需要继续进修和发展,并有相应的制度和资格认证予以保证;以服务为核心理念的职业道德,不以赢利和谋生为目的;具有为顾客和社会所公认的复杂知识技能权威和影响力;具有充分自治和自律性,有正式的专业组织对行业服务、培训及资格认证进行管理。

---

① 引自第 45 届国际教育大会第 80 号建议《加强教师在多变世界中的作用之教育》(1996 年),载《全球教育发展的历史轨迹——国际教育大会 60 年建议书》,赵中建主译,教育科学出版社 1999 年版,第 534 页。

② 转引自赵康《专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准》,《社会学研究》2000 年第 5 期。

教师专业化同样需要用上述专业标准衡量。具体而言，教师专业化应具备以下几个方面的条件：

（1）具备专门的知识技能。我们知道，今天的教师从业人员需要经过专门的长期的专业训练，这种训练是其他专业训练所无法替代的。一方面，教师需要具备相应的学科专业训练，达到相应的学历要求；另一方面，教师还需要进行教育理论、心理科学和教育基本技能的训练，这是教师能够胜任教育教学岗位的前提。如果没有专门的教育训练，教师将很难观察学生，很难有效地组织教育教学工作。同时，教师的在职培训也是教师资格得以延续的基础，如果没有在职的培养，教师的专业知识和技能将很快会老化，无法适应教师职业新的要求。今天的教师，已经开始摆脱了低学历和临时职位的困扰，逐渐走向高学历化、职业终身化，并确立了教师职业资格证书制度，排除了未受过专业训练的人员担任教师的可能。这说明教师职业正在走向专业化。

（2）以奉献和服务精神为核心理念的职业道德。教师是以培养学生、服务于学生和社会为宗旨的。教师是一个高尚的职业，他的奉献精神和服务精神自古有之。作为专业化的教师，更需要贯彻服务的理念，全心全意为学生服务，为社会服务。今天，我们看到教师的服务精神仍在发扬光大，但是不可避免的，我们的教师队伍还存在着一些不该存在的现象，如体罚学生，没有平等地对待学生，甚至排挤一些与教师意见不和的学生等，有些教师还试图通过不正当收费向学生索取服务范围之外的额外费用，这些做法与教师的职业道德相违背，给我们教师的声誉造成不良影响。

（3）具有为学生和社会所公认的复杂知识技能权威和影响力。教师从事教育工作，就像医生从事医生职业一样，应当具有权威性和专业的影响力，为社会和求医者所认可。教师为每一位学生所提供的教育，应为学生和社会所认可，并且被认为是无可争议的。只有这样，教师才可能具有教育的权威性和影响力。要做到这一点，教师本身首先必须拥有复杂的知识技能，经过严格的专业训练，为社会权威机构所认可。由于教师所面对的是活生生的人，其中多数为未成年的青少年，而且，他们必须同时面对许多充满差异的学生，因此，教师的工作复杂性可想而

知。要保证教师给每一个学生都开出完全适当的“处方”，又要求每一位学生都主动配合，的确是难上加难。这些都要求教师必须具备精深的专业素养和教育技巧。

(4)具有充分自治和自律性，有正式的专业组织对行业服务、培训及资格认证进行管理。首先，作为专业化的教师，从职业道德上应当能够自律，但是自律仍需要有正式的专业自治组织监督实施。任何一个专业团体，都存在着相应的自治组织，负责行业内部的培训、资格认证和对外关系等进行管理和协调，以维护专业团体内部的行业规定，保证行业服务的专业性，维护专业的声誉。在许多国家，教师工会组织就是负责教师专业管理的，有些管理职责则由政府承担，因为有的政府认为，教育是关系到国家整体利益的事业，教师专业自治团体的管理无法保证国家的利益。在我国，教育行政部门负责教师的培训、教师资格认证等事务，教师专业自治团体目前尚未形成，教育行政干预教师专业事务的程度仍相当高。不过，目前，我国教师资格认证制度、培训制度逐渐走向法制化，减少教育行政干预的可能性在增强，可以乐观地估计，在不久的将来，教师专业组织的自治能力将获得进一步确认，教师自律水平也将会不断提高。但是，不论如何，教师专业受政府的监管应该是不可避免的，因为正如前文所说的，教育是关系到国家整体利益的事业，任何政府都不可能放手不管。

三、教师的地位

教师的地位一般是指教师的社会地位，它是由教师在社会中的经济地位、政治地位和文化地位构成的。其中经济地位主要是指教师职业在社会各职业中的经济收入的地位，它决定了教师的职业声望、职业吸引力和教师从事该职业的积极性和责任感；政治地位则体现了社会对教师职业的评价以及教师在政治上应享有的各种待遇；文化地位体现了教师在掌握、传承和展现文化中的地位。在实践中，教师的经济地位、政治地位和文化地位也常常并不统一，但从总体上看，其相关度仍然是比较大的。

在人类社会发展的进程中，由于所处的历史时期、社会生产力发展

水平、政治经济形态、民族传统的不同，教师的社会地位会呈现出较大的差异，同时，不同类型、不同层次的教师由于其本身的专业化程度的差异，也会导致其在社会中的实际地位存在着较大的差异。

（1）从历史的角度上看，社会对教师的工作都相当尊重。一方面，教师在社会经济、政治和文化生活中扮演着重要的角色，他们不仅为社会培养所需的人才，也为社会政治经济和文化制度的合理化、合法化做出重要的贡献；另一方面，教师群体中也有相当数量的人员直接服务于经济、政治，并创造着文化，他们中有著名的思想家、政治家、科学家，他们是社会的中流砥柱。因此，人们一般都尊重教师，并注意提升教师的社会地位。

中国古代儒家把教师的地位抬得很高，常常把教师与君相提并论。孟轲在跟齐宣王对话时，引《尚书·泰誓上》“天佑下民，作之君作之师”一语。意思是说，上天降生人民，替他们设置了君主，安排了教师。荀况进一步把师纳入了“天、地、君、亲”的序列。他说：“天地者，生之本也”，“先祖也，类之本也”，“君师者，治之本也”[①]。据《吕氏春秋·孟夏记》说：“古之圣贤，未有不尊师者也。”书中还举了“古代十圣人六贤者”尊师的事例。自汉唐至明清，历代都有著名大儒，这些人饱学多识，才气纵横。这些大师多皆严师弟子之礼，学生也多能根据礼教事师如父。

古希腊奴隶主的家庭教师被称为教仆，只有奴隶身份，没有社会地位可言。文艺复兴时期，资产阶级开始登上历史舞台，他们很重视提高教师的地位。17世纪捷克教育家夸美纽斯说过：“我们对于国家的贡献，哪里还有比教导青年和教育青年更好、更伟大的呢？”由于欧洲近代资产阶级子女的幼儿教育、初等教育均在家庭进行，中学进入古典文科中学，然后进入大学，中学和大学的教师也经过严格的专业训练，因此，中学和大学教师一般都拥有较高的社会地位。而初等国民学校一般不受重视，教师也未受过专门训练，教师地位也无从谈起。只是到了现代，由于科学技术在生产中的应用越来越广泛，所需要的劳动者的文化素质越来越高，各国政府才开始重视教育，重视提高中小学教师的待遇和

---

① 《荀子·礼记》。

地位。

新中国成立之后，广大教师的社会地位也获得了根本的改善。特别是党的十一届三中全会以后，教育成为我国社会主义建设的战略重点，"科教兴国"作为我国的基本国策也逐渐深入人心，尊师重教始成风气。1985年全国人民代表大会常务委员会通过决议，确定每年的9月10日为"教师节"，开展尊师活动，奖励模范教师。1993年通过的《中华人民共和国教师法》规定："教师的平均工资水平应当不低于或高于国家公务员的平均工资水平，并逐步提高。"并规定要"建立正常晋级增薪制度"，中小学教师和职业学校教师享受教龄津贴或其他津贴。我们相信，我国教师地位将会进一步得到提高。

(2)从现实的角度上看，提高我国中小学教师的社会地位对于稳定教师队伍、加速普及义务教育、提高素质教育的水平都具有极其重要的意义，因此，我们应该从根本上解决中小学教师的社会地位问题。为此，我们应该从以下几个方面人手来提高我国中小学教师的地位问题：

首先，从社会和政府的角度上，应确保教师的收入"不低于或高于国家公务员的平均工资水平，并逐步提高"。经济收入是决定教师获得正常的社会地位的重要保证，如果教师的收入水平达不到应有的水平，就很难保证中小学教师的正常生活，更谈不上全身心地为教育事业奉献了。目前，许多地方仍存在着拖欠教师工资、克扣教师工资、挪用教学经费等不良现象，如不能有效遏制，教师流失将更加严重，教师职业也将很难吸引更多的有作为的年轻人，教师整体素质下降将不可避免。

其次，从学校和教育行政的角度看，应确保教师能够有效地参与到学校的教育教学管理中来，同时加强教师的培训，以充分地发挥教师的积极性，使教师能够获得正常的晋升和学习提高的机会。我国公立学校一般实行民主参与管理的教育管理模式，但是在实际操作过程中，多数教师的参与管理的权利被虚化，没有能够真正参与到学校的管理活动中来，无法体现社会主义学校的优越性。同时，由于教育经费缺乏，许多地区的普通教师无法获得外出学习进修的机会，导致知识严重老化，思想严重保守，影响其正常的教育教学工作，这不仅对学生产生不利的影响，同时也严重限制了教师自身的正常发展。

再次，从教师自身的角度看，教师应该努力提高自身的素质，加强自身的教育能力，以自己的专业素质获得社会的认同。教师作为一种专业性的职业，与其他专业一样，具有不可替代性。在以往没有出现专门训练教师的机构之前，教师的专业性无从谈起，任何人想从事教师职业都没有相应地限制。今天，我们的教师在从业之前必须获得相应的认证，并需要经过专业培训，在获得认证之后，仍需要持续的专业在职培训，这样，教师职业的专业化才得以体现。因此，作为专业人员，教师队伍自身的资格认证制度应当健全，这一方面防止教师队伍混进一些达不到专业要求的人士，损毁教师队伍的社会声誉，另一方面，资格认证和培训制度也有助于保证教师队伍的质量，有助于提高教育教学质量，提高教师队伍的社会声誉和社会地位。

四、教师的职业素质要求

作为专业人员的教师，需要具有规定的素质要求，才能有效地履行教师的教育职责。一般来讲，中小学教师的素质要求可以概括为以下几个方面：文化素养与学科专业知识、教育理论知识与技能、职业道德素养。

（一）文化素养与学科专业知识

为顺利地完成教育教学任务，中小学教师需要具备相应的文化素养与学科专业知识。一方面，教师应当具备所教学的课程的相应专业知识，这些专业知识足以深刻掌握教学内容的相关结构、解释教材的相关内容、解答学生可能提出的学科相关问题。另一方面，中小学教师常常需要担负起全面培养学生、辅导学生相近学科学习的任务，因此，教师同时应当掌握相关学科的知识和多方面的能力。这就要求中小学教师不仅仅是通晓一至两门专业的“专才”，同时也应是具备多方面知识和才能的“通才”。具体而言，中小学教师的文化素养与学科专业知识应包括以下几个方面：

(1)具有所教学科的全面而扎实的专业知识和技能。

首先，教师要对所教学的课程知识和技能有全面而扎实的掌握。所谓全面掌握，就是对本学科要有全盘的了解。所谓扎实掌握，就是要深

入钻研本学科的大纲和教材的知识内容，不仅要掌握学科的基本结构和各部分之间的内在联系，而且对教材的每一个细节都不放过，都要认真吃透。

其次，在全面扎实掌握的基础上，要进一步精益求精。教师所掌握的不仅局限在教学大纲，而应超出它的范围。我们通常说“课上一分钟，课下十年功”，“要交给学生一杯水，教师应有一桶水”，这是有道理的。教师有了本学科的更宽厚的知识，才能更透彻地理解教材，灵活地处理教材，准确地把握教材，运用自如地把必须掌握的知识传授给学生。

再次，教师要在掌握所教课程的基础上，进一步扩展相关领域的知识。从横向上看，教师要熟悉相近的其他课程的知识，达到能够顺利教学两至三门课的水平。从纵向上看，教师应当从会教本年级的教材向会教低、中、高各年级教材的方向发展，这对于提高教师对教材的理解度、提高教师的适应能力是有帮助的。

(2)具有广博的文化科学知识与多方面的兴趣和才能。

首先，具有广博的文化科学知识与多方面的兴趣和才能是充实和丰富教育教学和提高教育教学水平的需要。尽管中小学课程的教育教学内容相对简单，比较浅显，但是其中也包含着许多丰富而深刻的内涵。教师能否把握教材中丰富而深刻的内涵，并将它们教给学生，这是与教师是否具备广博的科学文化知识密切相关的。经验证明，具有广博的科学文化知识的教师，往往能够由表及里、见微知著地深入挖掘教材中丰富而深刻的内涵，依据学生的年龄特点和知识水平，有选择地深入浅出地教给学生，从而使教学内容充实，教育质量提高。

其次，教师具有广博的文化科学知识与多方面的兴趣和才能，也是满足中小学生好奇心、求知欲和发展学生多方面兴趣和才能的需要。中小学生正处在长知识和长身体的时期，他们经常爱问个“为什么”。对于学生的这种好奇心，教师应该加以爱护和保护，并尽可能做出科学的回答，或者引导他们自己去寻求答案，从而满足他们的好奇心和求知欲。为此，教师也应该具有多方面的兴趣和才能，以便为他们提供及时的帮助。

再次，教师具有广博的文化科学知识与多方面的兴趣和才能，也是

指导学生课外、校外活动和生活的需要。尤其在传播媒介相当发达的今天，儿童会从课外、校外获得各种各样的信息，有些信息对学生的成长有帮助，对教育教学活动起促进作用，但是，不可否认，其中有许多信息可能会对学生产生不利的影响。因此，教师如果具备相关方面的知识、兴趣和才能，就可能正确地引导学生利用这些信息，排除不良信息的影响，使学生的课外、校外生活更加丰富多彩。

最后，教师具有广博的文化科学知识与多方面的兴趣和才能，也能够提高教师的威信，提高教育的效能。教师威信是教育成功的重要条件，也是提高教育效能的关键。中小学生总是非常乐于接近和听从具有渊博知识和兴趣广泛的教师，这些教师往往被他们奉为楷模，视为榜样，也特别受到尊重。为了提高教师的威信，提高教育的效能，教师应该勤奋学习，努力提高自己，掌握广博的文化科学知识，培养多方面的兴趣和才能。

(二)教育理论知识与技能

教师作为教育教学的专业人员，必须具备如何教育学生的专业知识，才能把自己对教育内容的理解转化为学生自身的知识，有效地解决在教育教学中出现的问题。为此，教师应具备相应的教育理论知识与技能。具体而言，中小学教师应具有以下几个方面的素质：

(1)教师必须具有教育理论知识，并有把它运用于实践的能力。教育具有科学性，教师只有遵循教育工作规律，才能把教育教学工作搞好。为此，教师必须掌握教育科学的基本理论，在教育科学理论的指导下从事教育实践。作为中小学教师，主要应该掌握教育学、心理学、各科教学法知识。教师应该不断地学习新的教育教学理论，以便正确地树立正确的教育观，掌握正确的有效的教育教学方法，提高教育教学质量和效率。在学习教育科学知识的同时，要注意联系教育教学实际，培养自己把理论应用于实际的能力，使教育科学理论真正发挥作用。

(2)教师要具有观察儿童和进行教育科学研究的能力。教育观察是教师的一项基本能力，中小学教师应善于从儿童的言语、行为、喜怒哀乐的观察中获得第一手资料，注意研究他们的需要、性格、知识水平和心理水平，为教师的教育教学提供依据。在快速发展的现代社会，教育

实践面临着许多新问题，简单地套用教育的普遍规律来解释教育教学中的问题相当困难，因此，需要教师自己进行教育科学研究。可以这样认为，进行教育科学研究是当代中小学教师的重要职责。对于一般的中小学教师，可以先进行具体的有针对性的教育科学研究，从实际出发，选择一个有实际意义的、能够解决教育教学中的实际问题的科研课题进行研究。通过研究，教师一方面可以了解教育科学研究的基本方法，了解一般的学术规范，容易出较有价值的成果；另一方面，通过这些研究，也可以真正提高教育教学质量，为教育教学服务。

(3)教师必须具有较强的教学组织能力和语言表达能力。教学组织能力包括顺利完成教学所必须具备的一系列能力，如研究和掌握教学大纲的能力，科学组织教学活动的能力，分析和评价的能力与技巧，组织和管理课堂与班级活动的能力，与家长、社会建立联系的方法和技能等等。这些教学组织能力事实上是将教育理论转化为具体的教育教学实践，以便有效地完成教育教学任务。教师的语言能力的高低，不仅直接影响到教师向学生进行知识传授和思想表达的效果，也会影响到中小学生语言发展和思维能力的发展。因此，教师职业的一个重要的素质就是要求教师必须具有良好的语言表达能力。语言分书面语言和口头语言，作为教师，二者都要严格要求。教师的书面语言，如板书、作业评语、操行评语等，要语言流畅、字迹工整、美观大方。教师平时大量使用口语进行教育教学活动，因此对教师口语要求也更加严格。对教师的口语，首先要求准确，如语言清晰、正确，发音标准，说普通话，词句要完整，善于使用独白语，系统连贯。其次要求具有教育性，教师语言要注意运用词汇的修养，说话要讲究文明。教师说话要注意富于情感，用健康高尚的情感激发学生思想情感上的共鸣，感染学生。第三，教师语言要具有艺术性，讲话要富于表情，要抑扬顿挫，语速语调要适当，辅之以手势和良好的姿势，要根据不同对象、不同环境，使用不同的话语、语气和语调，以达到语言表达的理想效果。

(4)教师要具有运用教育机智处理各种突发问题的能力。所谓教育机智，就是指一种面对新的突发事件，能够迅速而正确地作出判断，随机应变地采取恰当而有效的教育措施，以解决问题的能力。教师在运用

教育机智时，应把握这样两个基本原则：第一，教师应遵循因势利导、发扬优点；克服缺点、达到正面教育效果的指导原则。第二，教师要认识到每个学生都有这样或那样的优点和长处，蕴藏着等待诱发的积极因素。教师应善于发现学生的长处，及时捕捉教育学生的恰当时机，加以引导和激发。事实证明，教师对学生所持的心态不同，处理突发事件的方法不同，就会产生截然不同的结果。因此，教师应当坚持正面教育的原则，针对不同的情况，采取不同的处理方式，因势利导，发扬积极因素，激发积极因素，以获得正面的教育效果。

（三）职业道德素养

教师除了应具备文化素养与学科专业知识、教育理论知识与技能之外，还应具备职业道德素养。在我国，教师应具备如下职业道德素养：

(1)忠于人民的教育事业，甘于在教师岗位上无私奉献。教师的劳动是十分高尚的劳动，人们称赞他们是辛勤的园丁，这意味着他们是为祖国培养有理想、有道德、有文化、有纪律的建设者和接班人的。对教育事业的无私奉献精神，是教师为祖国建设献身、全心全意为人民服务的实际表现，是他们崇高精神境界与高度政治觉悟的具体体现。教师崇高使命和高度责任感使他们在职业道德上表现出了无私奉献精神。正如人民教育家陶行知先生所说的“捧着一颗心来，不带半根草去”。只有具备这种品质才能取得教育上的成功，才能真正为祖国教育事业做出贡献。

(2)热爱学生，是教师热爱教育事业的集中体现。古往今来，中外教育家无不重视师生之间的情感关系，把它视为教师的美德。师生之间的情感联系是一种纽带，是教育得以维系之所在。教师对学生的爱是教师顺利开展教育工作的最重要条件之一，它是教师做好工作的精神动力，又是打开学生心扉的钥匙，是学生接受教育的重要条件，它还有助于培养学生友好待人、趋向合群等良好社会情感和开朗乐观的个性。从内容上看，在较低层次上，教师对学生的爱是指教师对学生的亲近感，这是一种教师对学生以生活上的关怀体贴为起点而产生的教师对学生的爱的情感。它是如同父母对子女的关怀和爱抚的那样的情感。从较高层次上，教师对学生的爱是理解感和尊重感，这是教师对学生年龄的增

长、自主和独立意识的增强所产生的不同于成人的需要、愿望和情感的尊重与理解的情感。在更高层次上，教师对学生的爱是一种期待感，它是教师期望学生获得较快进步和成长的情感，是教师对学生未来成就的可能性怀着暗含期待的一种深沉的情感体验。教师这种期待感会对学生产生巨大的感召力和推动力，鼓舞学生向上的激情，对学生的智力、品德和个性发展都会产生直接的影响，这已经为心理实验和教育实践所证实。

(3)严于律己，为人师表。“以身立教”，“为人师表”，这是教师职业道德的重要内容。它是由教师劳动所具有的示范性特点决定的。教师榜样作为一种具体的形象具有强烈的暗示和感染的教育力量，对学生具有潜移默化的特殊作用。以身作则，为人师表，是我国教师的传统美德。我国春秋时期伟大的教育家孔子就十分重视“为人师表”，他说：“其身正，不令则行，其身不正，虽令不从。”[①]我国唐代教育家韩愈则进一步指出教师应“以身立教”。我国伟大的人民教育家陶行知是教师以身立教的杰出典范，他不仅倡导了“教师应当以身作则”，“以身教人者教已”[②]，而且身体力行，鞠躬尽瘁。

教师“以身立教”，“为人师表”，首先，表现在履行教师的义务方面，教师必须遵守宪法、法律和职业道德，努力贯彻国家的教育方针，执行学校的教育教学计划，认真完成教学任务。其次，教师要学而不厌，诲人不倦。孔子说过：“抑为学之不厌，诲人不倦，则可谓云而已矣。”子贡解释孔子的话说：“学不厌，智也；教不倦，仁也。仁且智，夫子既圣矣。”[③]再次，教师要协调好人际关系，搞好团结协作。在现代的学校中，教育新一代决非个人能够完成，需要许多教师的合作，也需要家长和社会的合作。教师如果不注意协调好人际关系，可能会导致教育的失败或者存在缺陷。最后，教师应具有文明的言行风度。教师的一言一行、一举一动，无不对学生起潜移默化的作用，因此，要求教师言行举止要注意风度，

---

① 《论语·子路》。

② 董宝良编：《陶行知教育论著选》，人民教育出版社 1991 年版，第 229～230 页。

③ 《论语·述而》。

注意讲究文明。

第二节　我国教师的资格、任用、培训及考核制度

一、教师的资格

教师资格是国家对专门从事教育教学工作人员的最基本要求。它规定着从事教师工作必须具备的条件。教师资格制度是国家对教师实行的一种特定的职业许可制度。世界上许多国家对教师的资格标准都有严格的规定，不少国家建立了教师许可证制度或教师资格证书制度。我国的《教师法》、《教师资格条例》对教师资格的分类、取得条件、认定程序等一系列问题作了具体规定，以法律的形式确立了我国的教师资格制度。

(一)教师资格分类

关于教师资格分类，《教师资格条例》明确规定，教师资格分为幼儿园教师资格；小学教师资格；初级中学教师和初级职业学校文化课、专业课教师资格；高级中学教师资格；中等专业学校、技工学校、职业高级中学文化课、专业课教师资格；中等专业学校、技工学校、职业高级中学实习指导教师资格；高等学校教师资格。成人教育的教师资格，按照成人教育的层次，依照上述规定确定类别。

对于取得教师资格的公民而言，可以在本级及其以下等级的各类学校和其他教育机构担任教师；但取得中等职业学校实习指导教师资格的公民只能在中等专业学校、技工学校、职业高级中学或者初级职业学校担任实习指导教师；高级中学教师资格与中等职业学校教师资格相互通用。

(二)教师资格条件

我国《教师法》第十条规定："中国公民凡遵守宪法和法律，热爱教育事业，具有良好的思想品德，具备本法规定的学历或者经国家教师资格考试合格，有教育教学能力，经认定合格的，可以取得教师资格。"它

包括以下四个要件：

1.必须是中国公民

这是成为教师的先决条件。凡符合规定条件的中国公民均可取得教师资格。需要指出的是，虽然外国公民符合规定的条件，也可以进入中国学校及其他教育机构任教，但并不等于他们取得了中国教师的资格，他们在中国学校任教须经过一定的审批手续。

2.必须具有良好的思想道德品质

这是取得教师资格的一个重要条件。这一要求主要表现在全面贯彻执行党和国家的教育方针，热爱教育事业，实事求是，探求真理，忠于职守，爱护学生，作风正派，团结协作等方面，教师要教书育人，为人师表，必须具备良好的思想政治道德素质。

3.必须具有规定的学历或者经国家教师资格考试合格

从某种意义上讲，学历是一个人受教育程度和文化素质的一个标志，是人们从事一定层次工作所应具备的基本条件。国外许多国家都对教师资格的取得规定了相应的学历要求。比如美国各州规定，小学教师必须具有学士学位；日本政府规定小学或初中教师必须具备学士学位；朝鲜政府规定，中小学教师必须是师范大学和教员大学毕业生；英国、法国等国要求中小学教师必须由受过高等师范教育的人来担任。

结合我国实际，我国《教师法》对各类教师应具备的相应学历作了明确规定：(1)取得幼儿园教师资格，应当具备幼儿师范学校毕业及其以上学历；(2)取得小学教师资格，应当具备中等师范学校毕业及其以上学历；(3)取得初级中学教师，初级职业学校文化、专业课教师资格，应当具备高等师范专科学校或其他大学专科毕业及其以上学历；(4)取得高级中学教师资格和中等专业学校、技工学校、职业高中文化课、专业课教师资格，应当具备高等师范院校本科或者其他大学本科毕业及其以上学历；取得中等专业学校、技工学校和职业高中学生实习指导教师资格应当具备的学历，由国务院教育行政部门规定；(5)取得高等学校教师资格，应当具备研究生或者大学本科毕业学历；(6)取得成人教育教师资格，应当按照成人教育的层次、类别，分别具备高等、中等学校毕业及其以上学历。

不具备《教师法》规定的教师资格学历的公民，申请获取教师资格，必须通过国家教师资格考试。国家教师资格考试制度由国务院规定。已经在学校或者其他教育机构任教的教师，未具备规定学历的，由国务院教育行政部门规定教师资格过渡办法。

教师资格考试科目、标准和考试大纲由国务院教育行政部门审定。教师资格考试试卷的编制、考务工作到考试成绩的发放属于幼儿园、小学、初级中学、中等职业学校教师资格考试和中等职业学校实习指导教师资格考试的，由县级以上人民政府教育行政部门组织实施；属于高等学校教师资格考试的，由国务院教育行政部门或者省、自治区、直辖市人民政府教育行政部门委托的高等学校组织实施。幼儿园、小学、初级中学、高级中学、中等职业学校的教师资格考试和中等职业学校实习指导教师资格考试，每年进行一次。

对于学历尚未达标的中小学教师资格，主要采取中小学教师考核合格证书的过渡办法来解决。依据原国家教委发布的《中、小学教师考核合格证书试行办法》的规定，对于不具备国家规定合格学历的中小学（含农业职业中学文化课）教师，可申请参加国家考试，取得考核合格证书。考核合格证书设《教材教法考试合格证书》和《专业合格证书》两种。其中《教材教法考试合格证书》分《高中教材教法考试合格证书》、《初中教材教法考试合格证书》和《小学教材教法考试合格证书》三种。考试的内容、要求和办法，由省、自治区、直辖市教育行政部门规定。《专业合格证书》分《高中教师专业合格证书》、《初中教师专业合格证书》和《小学教师专业合格证书》三种。凡不具备国家规定合格学历的中小学教师，工作满一年以上者，可申请参加《教材教法考试合格证书》的考试；工作满二年以上并已取得《教材教法考试合格证书》者，可申请参加《专业合格证书》的文化专业知识考试。文化专业知识考试，一般每年一次，由省、自治区、直辖市教育行政部门领导和组织。中学教师除考试所教学科的有关课程外，均需考试教育学和心理学基本原理。小学教师考试三门课程：(1)教育学和心理学基本原理；(2)语文和数学任选一门；(3)其他学科（自然、地理、政治、历史、音乐、美术、体育）任选一门。教师在文化专业知识考试及格后，可向所在学校或学区申请颁发《专业合格证

书》。

关于教师资格过渡办法，原国家教委根据《教师法》和《教师资格条例》制定并发布了《教师资格认定的过渡办法》，对教师资格过渡的范围，教师资格的分类及适用，教师资格的申请、认定等方面作了规定。申请教师资格过渡的，必须是《教师法》施行之日前已在各级各类学校及其他教育机构中从事教育教学工作的教师及承担教育教学任务的其他专业技术人员和教育职员，且符合《教师法》及《教师资格认定的过渡办法》中有关规定的，由其本人按其所在学校的层次和类别申请认定相应的教师资格。经认定合格者，由认定机关颁发《教师资格证书》。

4. 必须具有教育教学能力

教育教学是教师的本职工作。教育教学能力是教师完成教育教学任务的必备条件。主要包括语言表达能力，科学地选择、运用教育教学方法的能力，课堂管理能力，组织能力，提高教学水平的能力等。此外，教师的身体状况也应当符合有关规定。

（三）教师资格认定

1. 教师资格认定机构

教师资格的认定机构，是指依法负责认定教师资格的行政机构或依法委托的教育机构。依照《教师法》、《教师资格条例》有关规定，幼儿园、小学和初级中学教师资格，由申请人户籍所在地或者申请人任教学校所在地的县级人民政府教育行政部门认定。高级中学教师资格，由申请人户籍所在地或者申请人任教学校所在地的县级人民政府教育行政部门审查后，报上一级教育行政部门认定。中等职业学校教师资格和中等职业学校实习指导教师资格，由申请人户籍所在地或者申请人任教学校所在地的县级人民政府教育行政部门审查后，报上一级教育行政部门认定或者组织有关部门认定。受国务院教育行政部门或者省、自治区、直辖市人民政府教育行政部门委托的高等学校，负责认定在本校任职的人员和拟聘人员的高等学校教师资格。在未受国务院教育行政部门或者省、自治区、直辖市人民政府教育行政部门委托的高等学校任职的人员和拟聘人员的高等学校教师资格，按照学校行政隶属关系，由国务院教育行政部门认定或者由学校所在地的省、自治区、直辖市人民政

府教育行政部门认定。

2. 教师资格认定程序

(1)提出申请。认定教师资格，应当由本人提出申请。申请人应当在受理期限内提出申请，并提交教师资格认定申请表和有关证明材料：①身份证明；②学历证书或者教师资格考试合格证明；③教育行政部门或者受委托的高等学校指定的医院出具的体格检查证明；④户籍所在地的街道办事处、乡人民政府或者工作单位、所毕业的学校，对其思想品德、有无犯罪记录等方面情况的鉴定及证明材料。

(2)受理。教育行政部门或者受委托的高等学校在接到公民的教师资格认定申请后，应当对申请人的条件进行审查。对符合认定条件的，应当在受理期限终止之日起 30 日颁发相应的教师资格证书；对不符合认定条件的，应当在受理期限终止之日起 30 日内将认定结论通知本人。对于非师范院校毕业或者教师资格考试合格的公民申请认定幼儿园、小学或者其他教师资格的，应当进行面试和试讲，考察其教育教学能力；根据实际情况和需要，教育行政部门或者受委托的高等学校可以要求申请人补修教育学、心理学等课程。

(3)颁发证书。申请人提出的教师资格认定申请经认定合格后，由教育行政部门或受委托的高等学校颁发国务院教育行政部门统一印制的教师资格证书。教师资格证书终身有效，且全国通用。

(四)教师资格丧失

教师教书育人、为人师表的职业特性，对教师的思想品德、道德修养提出了严格的要求。我国《教师法》第十四条明确规定："受到剥夺政治权利或者故意犯罪受到有期徒刑以上刑事处罚的，不能取得教师资格；已经取得教师资格的，丧失教师资格。"《教师资格条例》进一步规定，依照教师法第十四条丧失教师资格的，不能重新取得教师资格，其教师资格证书由县级以上人民政府教育行政部门收缴。对于弄虚作假、骗取教师资格的或者品行不良、侮辱学生、影响恶劣的，由县级以上人民政府教育行政部门撤消其教师资格。被撤消教师资格的，自撤消之日起 5 年内不得重新申请认定教师资格，其教师资格证书由县级以上人民政府教育行政部门收缴。

二、教师的任用制度

(一)教师职务制度

教师职务是根据学校教学、科研等实际工作需要设置的有明确职责、任职条件和任期,并需要具备专门业务知识和相应的学术技术水平才能担负的专业技术工作岗位。教师职务制度是国家对教师岗位设置及各级岗位任职条件和取得该岗位职务的程序等方面规定的总称。我国《教育法》、《教师法》规定了国家实行教师职务制度。

1. 职务设置

根据国家有关规定,教师职务设高等学校教师职务、中等专业学校教师职务、中学教师职务、小学教师职务、技工学校教师职务五个系列。其中,高等学校教师职务设助教、讲师、副教授、教授;中等专业学校设教员、助教、讲师、高级讲师;普通中小学及幼儿园教师职务设有三级教师、二级教师、一级教师、高级教师,其中三级教师、二级教师、小学一级教师为初级职务,中学一级教师和小学高级教师为中级职务,中学高级教师为高级职务;技工学校文化、技术理论课教师职务设教员、助理讲师、讲师、高级讲师,生产实习课教师职务设三级、二级、一级、高级实习指导教师。各级成人学校,结合成人教育的特点和层次,分别执行普通高等学校、中专、中小学、技工学校教师职务试行条例。

在教师职务设置上,不同类型、不同任务学校的职务结构不尽相同。各级职务数额应视各校定编、定员的基础,按照教学、科研工作需要来合理设置。

2. 任职条件

担任一定的教师职务,必须具备相应的任职条件。从我国教师职务系列各试行条例的规定来看,担任教师职务的任职条件一般包括:(1)具备各级各类相应教师的资格;(2)遵守法纪,具有良好的思想政治素质和职业道德,为人师表,教书育人;(3)具有相应的教育教学水平、学术水平,能全面、熟练地履行现职务职责;(4)具备学历、学位以及工作年限的要求;(5)身体健康,能坚持正常工作。除符合上述条件外,各级各类教师任职条件要求视岗位而有所差异。

3. 职务评审

一般而言，各级教师职务由同行专家组成的教师职务评审小组依据现行各教师职务试行条例的有关规定予以评审。关于教师职务评审的程序、权限以及评审组织的组成办法等，在教师职务系列各试行条例中，都有明确规定。

（二）教师聘任制度

教师聘任制，就是聘任双方在平等自愿的前提下，由学校或者教育行政部门根据教育教学岗位设置，聘请有资格的公民担任相应教师职务的一项教师任用制度。我国《教育法》规定，国家实行教师聘任制度。《教师法》第十七条规定："学校和其他教育机构应当逐步实行教师聘任制。教师的聘任应当遵循双方地位平等的原则，由学校和教师签订聘任合同，明确规定双方的权利、义务和责任。"使得我国教师任用进一步制度化和规范化。

1. 教师聘任制度的特征

教师聘任作为教师任用的一种基本制度，具有以下三个特征：

（1）教师聘任是教师与学校或教育行政部门之间的法律行为。通过聘任确定了聘任人和受聘人双方的法律关系。聘任双方关系基于独立而结合，基于意见一致或相互同意而成立，并在平等地位上签订聘任合同。

（2）以平等自愿、"双向选择"为依据。作为聘任人，学校或教育行政部门可根据国家有关规定和学校教学、科研需要，自主确定教师结构比例；作为受聘人，教师有权根据本人的知识水平、业务能力选择适合于自己的工作岗位。

（3）聘任双方依法签订的聘任合同具有法律效力。学校与教师之间在平等地位上签订的聘任合同，对于双方均有约束力。它以聘书的形式明确规定了双方的权利、义务和责任。对于学校而言，有权对受聘教师的政治思想、业务水平、工作态度、工作成绩进行考核，并作为提职、实施奖惩的重要依据。同时有义务按合同为教师提供教育教学、科研、进修等工作条件，并支付报酬。教师在聘期间，无特殊理由，一般不能辞聘或解聘。确需变动，应提前与当事人协商，意见达到一致后方可变更或

解除。对于教师来讲，按照合同，享有权利，承担义务，要遵守学校规章制度，执行学校的教学计划，履行教师聘约，完成教育教学任务。聘任期满后，校方可根据教师的实际表现及岗位需要等决定是否续聘；教师可根据单位工作情况、专业要求等决定去留。

(4)教师聘任有着严格的程序。一般说来，第一是根据工作需要设置专业技术岗位，第二是在定编定岗的基础上确定职务结构，第三是聘任。关于中小学教师职务聘任，中学高级、一级教师职务由地市一级教育局聘任，二、三级教师职务，由县级教育局聘任；小学高级教师由地市级教育局聘任，小学一、二、三级教师由县级教育局聘任。由聘任机构颁发聘书。

实行教师聘任制，既是国际上的一种通行做法，也是确保教育教学质量的需要。它打破了教师终身任用制，有利于建立"公平、平等、竞争、择优"的教师人才选拔机制，促进人才的合理流动，提高教师队伍的整体素质，调动教师的教育教学和科研工作积极性。我国自 1986 年颁布各个系列教师职务试行条例以来，在教师聘任工作方面，取得了一定成绩，为我国教师人事制度的进一步完善打下了基础。但是我们也应看到现行的教师聘任制还不是完全意义上的聘任制。在职务评聘工作中还存有一些问题，教师任用制度改革还有待于进一步深入和加强。如何推进教师任用制度改革?我们认为，应着力做好以下工作：第一，拓宽教师来源，利用人才市场，面向社会公平选聘教师。学校按照国家规定根据学校教育教学工作需要，确定职位定额，明确任职条件，发布招聘信息，面向社会公开招聘。第二，加大职改力度，实行评聘分离。所谓评聘分离，就是教师学术称号(亦指职务任职资格)的评定与教师职务的聘任分开。职称是教师学术和教学水平的标志，不受编制数量、结构比例的限制，不与工资待遇挂钩。职务是学校根据实际工作需要所设置的专业技术工作岗位，是把具有相应称号职称的教师聘任到职务岗位上履行岗位职责，它与工资待遇挂钩，有数额限制，有明确的职责和任期，有明确的任职条件，与工作岗位紧密联系，只能依附于岗位而存在。实行评聘分离，不仅有利于业务水平高、科研能力强的优秀人才走上力所能及的岗位，实现人尽其利，人尽其才，而且有助于形成合理的人才流动机

制，实现教师队伍的优化组合，提高教育教学质量。第三，加强履职考核，完善激励机制。教师受聘后，是否履行了相应的岗位职责，是否真正具有承担岗位工作的能力，需要通过考核予以确认。通过履职考核，可促进教师不断提高自身素质。

2.教师聘任制的形式

教师聘任制依其聘任主体实施行为的不同分为以下几种形式：

(1)招聘。即用人单位面向社会公开、择优选择具有教师资格的应聘人员。一般是用人单位经人才交流部门批准后，将所需人员的任职条件、职责及工资待遇等，以广告或启事的形式提出来，并对应聘者进行审查和考核，符合条件即予以聘任。招聘、受聘双方签订聘任合同，明确双方的权利、义务和责任。聘任合同一经成立，即具有法律效力。招聘形式具有公开、直接、透明度高等优点。

(2)续聘。即聘任期满后，聘任单位与教师继续签订聘任合同。通常是聘任期间双方合作愉快，聘任单位对在聘教师的工作满意，教师对自己的工作状况和报酬满意，双方自愿续签聘任合同。聘任书一经签订，即具有法律效力。续聘合同的内容可与上次聘任相同，也可以根据实际需要进行一定变更。

(3)解聘。即用人单位因某种原因不适宜继续聘任教师，双方解除合同关系。这里的原因可能是用人单位发现聘任后受聘者不符合原定聘用条件，也可能是受聘者不称职或违反有关规定，已不适合继续聘任。聘任合同具有法律效力，用人单位在解聘教师时，须有正当理由，否则应承担相应的法律责任。

(4)辞聘。即受聘教师主动请求用人单位解除聘任合同的行为。对辞聘原因要正确区分。教师因某种原因，不能继续履行聘任合同，给用人单位造成损失的，应依合同规定承担相应的法律责任。

三、教师的培训

教师职前在学校系统学习，主要是为将来从事的工作打基础、作准备，在科技迅猛发展，知识不断更新的今天，要完成教书育人的重任，仅靠职前教育是不够的，必须不断提高自身素质，而培训则是提高教师思

想政治觉悟和教育教学业务水平的重要途径。

(一)教师培训的含义

教师培训是指专门教育机构为提高教师的素质、能力对在职教师进行的一种继续教育。教师培训是相对于职前教育而言的,它也是师范教育的重要组成部分,具有补偿、更新知识的功能。包括两方面内容,一是帮助教师提高学历水平;二是了解教育科研的新成果,充实专业文化知识,提高教学技能。教师培训制度是提高教育教学质量的前提和条件。

随着科技的发展和教育改革的兴起,世界许多国家十分重视教师在职培训,并以立法形式为在职教师培训提供法律保障。我国《教师法》列专章对教师的培养和培训作了规定,并将教师在职培训作为教师的一项基本权利和义务。国家教育部发布了《中小学教师继续教育规定》等规章,从而使我国的中小学教师在职培训工作法律化和制度化。

(二)中小学教师培训

中小学教师培训就是对取得教师资格的中小学在职教师为提高思想政治和业务素质进行的培训。我国《教育法》规定,要通过培养和培训,提高教师素质,加强教师队伍建设。《教师法》第十九条规定:"各级人民政府教育行政部门、学校主管部门和学校应当制定教师培训规划,对教师进行多种形式的思想政治、业务培训。"据此规定,国家教育部制定了《中小学教师继续教育规定》,并于1999年9月13日正式发布。该规定就中小学教师培训的原则、内容、类别、管理、考核与奖惩、条件保障等方面作了全面规定。

1. 中小学教师培训的原则

中小学教师培训应坚持"因地制宜、分类指导、按需施教、学用结合"的原则。中小学教师培训应紧密结合不同地区的实际,在合理规划的前提下,因地制宜,统筹安排;要按照在职教师培训的规律,分类指导,多渠道、多形式、多层次地开展培训;在职培训要从教育教学实际需要出发,在培训的内容、方式等方面根据教师工作需要和所任学科的性质、内容而定;教师在职培训要紧密结合教师教学工作实践,重视文化科学知识、教育教学理论与技巧的掌握与学习,提高教师的教育教学能

力，做到学用结合。

2. 中小学教师培训的内容

主要包括思想政治教育和师德修养，专业知识及更新与扩展，现代教育理论与实践，教育科学研究，教育教学技能训练和现代教育技术，现代科技与人文社会科学知识等。以提高教师实施素质教育的能力和水平为重点。

3. 中小学教师培训的类别

分为非学历教育和学历教育。其中非学历教育包括新任教师培训、教师岗位培训和骨干教师培训三种。新任教师培训，是为新任教师在试用期内适应教育教学工作需要而设置的培训；教师岗位培训，是为教师适应岗位要求而设置的培训；骨干教师培训，是对有培训前途的中青年教师按教育教学骨干的要求和现有骨干教师按更高标准进行的培训。学历教育是对具备合格学历的教师进行的提高学历层次的培训。

4. 中小学教师培训的组织管理

各级人民政府教育行政部门管理中小学教师培训工作。国务院教育行政部门管理全国中小学教师培训工作，省级人民政府教育行政部门主管本地区中小学教师培训工作。国务院教育行政部门的主要职责是：制定有关的方针、政策；制定中小学教师培训教学基本文件，组织审定统编教材；建立中小学教师培训评估体系；指导各省、自治区、直辖市中小学教师培训工作。省、自治区、直辖市人民政府教育行政部门的职责是：制定本地区中小学教师培训配套政策和规划，全面负责本地区中小学教师培训工作的实施、检查和评估工作。市、县人民政府教育行政部门在省级人民政府教育行政部门指导下，负责管理本地区中小学教师培训工作。各级教师进修院校和普通师范院校在主管教育行政部门领导下，具体实施中小学教师培训的教育教学工作。

5. 中小学教师培训的条件保障

中小学教师培训经费以政府财政拨款为主，多渠道筹措，在地方教育事业费中专项列支。由县级及以上教育行政部门统一管理。地方各级人民政府教育行政部门应当采取措施，依法保障中小学教师培训工作的实施。

6. 中小学教师培训的考核与奖惩

地方各级人民政府教育行政部门要建立中小学教师培训考核和成绩登记制度。各级人民政府教育行政部门对中小学教师培训工作成绩优异的单位和个人,要予以表彰和奖励。对中小学教师培训质量达不到规定要求的,教育行政部门应责令其限期改正。对于无正当理由拒不参加培训的中小学教师,所在学校应督促其改正,并给予批评教育。

四、教师的考核

所谓教师的考核,是指各级各类学校及其他教育机构依法对教师进行的考察和评价。教师考核制度是教师规范化管理制度的重要组织部分。

我国《教育法》第三十四条规定,通过考核加强教师队伍建设。《教师法》列专章对教师考核的机构、内容、原则、结果作了具体规定。为教师考核工作提供了重要的法律依据。这不但有利于学校全面贯彻教育方针,提高教育质量和办学效益,又有利于增强教师的事业心、责任感,调动教师的工作积极性和创造性,激励教师忠于职责,努力进取,不断提高政治思想和业务素质。

教师考核是由教师所在的学校或其他教育机构组织进行。学校及其他教育机构的主管教育部门,负责指导和监督。

(一)教师考核的内容

《教师法》第二十二条规定:"学校或者其他教育机构应当对教师的政治思想、业务水平、工作态度和工作成绩进行考核。教育行政部门对教师的考核工作进行指导和监督。"由此可见,教师考核内容主要包括以下四个方面:

1. 政治思想

主要包括政治态度和职业道德。政治态度指教师坚持四项基本原则,遵纪守法,热爱祖国,拥护党的路线、方针和政策,认真学习马列主义、毛泽东思想和邓小平建设有中国特色的社会主义理论。职业道德主要包括爱岗敬业,教书育人等。1991 年国家教委和全国教育工会颁布的《中小学教师职业道德规范》对中小学教师修养提出了六点要求。其

基本内容包括：热爱祖国，拥护党的领导，热爱教育事业；执行教育方针，遵循教育规律，尽职尽责，教书育人；不断提高科学文化和教育理论水平；热爱、尊重、了解和严格要求学生，保护学生身心健康；热爱学校，关心集体，谦虚谨慎，团结协作，作风正派；衣着整洁、大方，举止端庄，语言文明，以身作则，为人师表。

2. 业务水平

主要是指与教师所任职务相应的专业知识水平和业务能力。其中，专业知识水平包括学历水平、专业知识理论和教育教学理论水平、工作经验、外语水平等，业务能力包括教育教学能力、科研能力、表达能力、管理学生的能力、创新能力等。

3. 工作态度

指教师在履行教育教学职责中的工作积极性、事业心和责任感。主要包括：教师是否履行其义务，治学态度如何，是否积极承担教育教学任务，是否关心学生，是否刻苦钻研业务、努力进取等。

4. 工作成绩

是指教师在教育教学工作中的成绩和贡献。是教师政治思想、业务水平、工作态度的综合反映。教师工作成绩主要包括工作量、教育教学质量及研究成果、论著等。

(二)教师考核的原则

《教师法》第二十三条规定："考核应当客观、公正、准确，充分听取教师本人、其他教师以及学生的意见。"据此，教师考核应当遵循以下原则：

1. 客观性原则

主要指对教师的考核要从客观实际出发，实事求是，全面地对教师做出合理的评价。坚持这项原则，要注意排除主观主义和非正常心理因素的干扰。

2. 公正性原则

主要指对教师的考核严格按照考核的标准、程序和办法进行，对教师一视同仁，不偏不倚。考核公正与否直接关系到教师考核工作的成败。

3. 准确性原则

指在客观、公正的基础上，做出与教师实际表现相符的评价。这项原则要求严格依据考核内容和标准进行考核。对教师的优、缺点做出恰如其分的评价，并将教师本人的工作成果与其前期成果做纵向比较，与其同行做横向对比，将定性与定量有机结合起来，确保考核的准确度。

（三）教师考核的结果

《教师法》第二十四条规定："教师考核结果是受聘任教、晋升工资、实施奖惩的依据。"这是对教师考核结果效力的规定。一般说来，教师考核结果分为优秀、称职、不称职等层次。经考核优秀者，可优先晋级、晋职，予以奖励；经考核称职者，可以续聘和正常晋升；不称职者，可以低聘或者解聘。

复习思考题

1. 在现代社会中，教师为什么需要专业化，教师专业化需要哪些基本条件？

2. 在我国，中小学教师应当具备哪些基本素质？

3. 在我国，取得中小学教师资格需要具备哪些基本条件？

第五章　教育目的

教育目的和教育与社会、教育与人的发展等教育的基本问题紧密联系，与对教育本质、教育功能等范畴的理解也有内在的联系，是影响全部教育活动的基本理论问题之一。教育目的理论的基本内容包括：对教育目的概念与意义的理解、不同教育理论对教育目的不同主张、教育目的的确立依据以及由此决定的我国的教育目的等等。

第一节　教育目的概述

一、教育活动与教育目的

所谓“目的”，乃是人对于他所希望达成或获得的活动结果的一种主观上的设定。人类实践活动与动物本能活动的根本区别之一就在于有无目的性。

马克思曾经说过：“蜘蛛的活动与织工的活动相似，蜜蜂建筑蜂房的本领使人间的许多建筑师感到惭愧。但是，最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑蜂房以前，已经在自己的头脑中把它建成了。劳动过程结束时所要得到的结果在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着。”[①]

教育目的是教育主体对于其所希望达成的结果的设定，具体说来就是教育活动所要培养人才的总的质量标准和规格要求。由于教育目的要回答的是教育要培养什么样的人这样一个根本问题，所以教育目的是整个教育工作的核心，也是教育活动的依据和评判标准、出发点和归宿。

---

① 《马克思恩格斯全集》第 23 卷。人民出版社 1972 年版，第 202 页。

教育活动有广义与狭义之分。所有能够传递人类生产生活经验和精神文化的活动都是(广义的)教育。学校教育产生以前,人类的教育本来是与生产、生活一体的。但是如果不是纯粹动物性的本能模仿,人类最早的教育也仍然是有一定的意向性的。这种意向性就包含了早期人类的教育目的。可以这样说,目的性是人类的"类特性"之一,教育目的则是人类文化自觉的标志,因而也是真正教育活动开始的标志。学校教育产生以后,学校教育(狭义的教育)与广义教育的相同点在于它们都有目的性,不同点则在于学校教育具有的目的性更强。这表现在:

(1)学校是专门的育人机构,是人类文化发展和教育经验积累到一定程度的产物。它在规划和从事教育活动时,会比一般经验性的教育活动对教育目的有着更多的关注和反思。

(2)学校教育工作的主体比一般的教育工作者具有更高更专门的教育素养,其中包括较高的对于教育活动目的的设定、反思与理解能力。因此学校教育工作者能够更为自觉地按照教育目的办事,对于偏离教育目的的现象也会迅速、自觉地采取措施予以纠正。

(3)在设定的程序上,国家或学校在学校教育目的上会有较为全面的考虑。学校教育的教育目的会更自觉、精确和全面地反映社会和时代的要求,更自觉地反映一定的教育理想,特别是会充分反映教育规律和教育对象身心发展的实际,比一般的教育目的更具科学性、预见性和有效性。

教育目的可以分为社会的教育目的和个人的教育目的两类。社会的教育目的主要反映社会对于教育系统的总要求,要求教育为一定社会的政治、经济和文化及其发展服务。个人的教育目的则要考虑教育对于人类个体身心发展的促进,要求教育为个人的全面和自由的发展以及未来幸福生活的目标服务。教育的社会目的与个人目的应当是相互联系的两个方面,它们共同组成完整的教育目的整体。有效的社会教育目的必须通过个人教育目的的实现而实现。反之,有效的个人教育目的也必须考虑到社会教育目的,以社会教育目的为设定和实现的前提。孤立或割裂两者的关系,就会形成片面的教育目的乃至导致整个教育观念上的社会本位或个人本位。所以,在教育目的的设定过程之中,应当

充分考虑社会目的和个人目的的统一；在实际的教育活动中，则应在鼓励教育对象具有个性自由和全面发展的同时，注意引导这种个人发展与社会发展的需要相结合。

对教育目的要有一个正确的理解，还必须将教育目的与教育目标、教育目的与教育方针等概念做认真的比较和辨析。

教育目的是各级各类教育培养人的总的质量标准和规格要求，而教育目标则是不同性质、不同层次和不同专业学校教育所要完成的具体任务，甚至可以是每一个具体教育活动的具体目标。教育目的必须集中反映时代、社会和个体发展的总体要求，是教育的最高理想的体现，具有一定的终极性；教育目标则是教育活动的具体努力方向，因学校与专业性质的不同而不同，因教育阶段、对象的不同而不同，也因课程的不同而不同。也就是说，具体教育目标的制定既要考虑教育目的的总要求，又要考虑具体学校教育的任务和特点，考虑特定教育对象的身心特点和知识水平。任何终极性的教育目的都必须转化为一系列具体的教育目标才能避免流于空泛；而若每一个具体的教育目标不与其他平行的教育目标以及其上位教育目标一起联系起来，并且最终与教育目的相联系，则一个个具体的教育目标也会因失去整体性而流于琐碎，失去其意义和存在的价值。

英国教育哲学家皮特思曾经认为，教育理论上许多有关教育目的的论争其实不是目的之争，而是“程序原理”之争。细究起来，思想家们那些抽象的终极目的往往“大同小异”，不同之处实际上只在于实现这些目的的程序和方法。因此，教育家们真正应当关切的是如何达成教育目的的程序原理。在这里，我们不妨可以认为：注意教育目的在教育目标上的落实是重要的“程序原理”之一。当然，这决不意味着教育目标可以取代教育目的。

教育方针是教育目的的政策性表达，但是由于教育方针往往是一个国家教育工作总的要求，所以它还要特别反映一个国家教育的根本性质、总的指导思想和教育工作的总方向等要素。同时，教育方针具有政策的规定性，在一定时期内具有必须贯彻的强制性，其反映的教育目的也当然具有某些规定性或强制性。这与教育理论和实践所要不断进

行客观探讨的教育目的也有很大的不同。

教育目的是全部教育活动的主题和灵魂。英国教育学家约翰·怀特在谈到形形色色的教育目的之后说:"除非教育工作者对这些教育目的一清二楚,否则他们培养出来的人才质量肯定会受损失。"①

教育目的对于教育活动意义重大。具体说来,教育目的的主要功能表现为以下三点。

(1)导向功能。教育目的规定了教育活动所应培养的人才质量和规格,实际上就是规定了教育活动的最大方向。教育活动是一种系统工程。一方面,它表现为教育制度的建立、教育规划的确定以及教育活动内容、形式及教育方法的选择等等;另一方面,它又必须是各个年龄段教育的合成,是学校、家庭和社会教育的结合,无论在空间或时间上,都必须朝向教育目的所指明的方向。教育制度的建立、教育内容的确定以及教育活动形式及教育方法的选择等,都必须以教育目的为最高准则;同时,学前、小学、中学、大学、大学后教育以及学校、家庭和社会教育等等也都应互相配合,以教育目的的达成为整体和最高的目标。作为这一整体活动方向的教育目的因此是教育活动的灵魂。

(2)调控功能。从宏观上说,教育目的对一个国家或地区的教育规划以及教育结构的确立与调整等都具有指导、协调的作用;从微观上说,教育目的对具体教育内容的安排、教育活动的形式及教育手段、方法和技术的选择等都有支配、协调和控制、调节的作用。在理解和掌握教育目的的条件下,人们在设计教育活动的大小方案时,都会自觉地按照教育目的的要求行事,以克服教育活动的盲目性;当教育活动偏离教育目的所规定的方向时,教育工作者也会自觉地反思和予以纠正。

(3)评价功能。教育活动既然以教育目的为出发点和归宿,那么,检验教育活动成功与否的最根本标准,也应是教育目的。评价教育过程是否有效,教师工作成绩的高低以及在教育活动中学生成长的状况如何,虽然可以也必须有非常细致的具体评价标准,但是所有细化的评价标准的最高价值预设都来源于教育目的。教育目的是整合所有具体的教

① 约翰·怀特著,李永宏等译:《再论教育目的》,教育科学出版社 1992 年版。第 3 页。

育评价标准的精神内核，也是教育评价的最高准则。当具体评价标准有违教育目的时，就需要对具体评价标准做出修正。

二、不同的教育目的论

由于教育目的首先反映的是不同的教育价值取向，是教育理想的体现，因此不同的教育家往往都会有不同的教育目的观念和理论。教育思想史上具有代表性的教育目的论主要有以下几种：

（一）神学的教育目的论

一些教育思想家从宗教的角度或从信仰出发论述教育目的，这就形成了所谓的“神学的教育目的论”。

捷克教育家夸美纽斯曾经认为：“今生只是永生的准备。”[1]教育目的正是为人皈依上帝，获得“永生”做准备。在现当代，持类似观点的还有法国教育思想家雅克·马里坦和日本教育思想家小原国芳等人。他们都认为，人有肉体也有灵魂，但灵魂才是人的本质。因此教育对人的肉体和精神都要关心，但主要关心的应当是灵魂。教育应当建立在精神本质占优势的基础之上。现代社会生活和教育的许多混乱都是由人们对灵魂、道德和宗教的无知造成的，因此他们主张回归宗教教育，主张以培养青年对于上帝的虔诚信仰作为教育的最高目标。

从宗教的立场出发所阐发的教育目的具有明确的终极价值性，具有较高的精神含量，它对我们思考人与教育的精神实质有一定的启示作用。在欧洲的中世纪，这一教育目的论曾经占据主导地位，对当时的教育活动产生了决定性的影响。但是由于宗教立场的唯心主义的本质，其主张往往有脱离实际生活的缺陷。在当代社会，神学教育目的论已不可能成为教育思想的主流，为广大教育界所广泛接受。

（二）社会本位的教育目的论

社会本位的教育目的论的基本主张是以社会的稳定和发展为教育的最高宗旨，教育目的应当依据社会的要求来决定。

社会本位的目的论主要反映的是古代社会的特征和要求。中国古

① 夸美纽斯：《大教学论》，人民教育出版社1984年版，第21页。

代最早的教育论著《学记》就说，“君子欲化民成俗，其必由学乎”，“古之王者，建国君民，教学为先”。中国古代教育一直以修身为本，但修身的最终目的是“治国平天下”。所以《论语》在谈学道时说：“君子学道则爱人，小人学道则易使也。”①与此相似的是，古希腊思想家柏拉图亦在其《理想国》中认为，教育应当因人而异，对平民阶级教育要培养他们有勤劳和节制的美德；对军人应当培育他们勇敢的精神；而对最高统治者的教育则应使他们具有把握世界的智慧，具有“哲学王”的特征。实际上，柏拉图所主张的教育目的就是教育应当为维持奴隶社会的社会秩序服务。

在近现代，教育史上也出现过社会本位的目的论思想。最具代表性的是教育社会学中的“社会功能学派”。他们将人类个体发展的社会条件无限夸大，认为个人的发展完全取决于社会。社会学家诺笃尔普认为“在事实上个人是不存在的。因为人之所以为人，只是因为他生活在人群之中，并且参加社会生活”②。社会学家涂尔干也说：“正如我们的身体凭借外来的事物而获营养，我们的心理也凭从社会来的观念、情感和动作而获营养。我们本身最重要的部分都是从社会得来的。”③在此基础上，社会功能学派认为教育目的只能是社会目的。诺笃尔普认为：“在教育目的的决定方面，个人不具有任何价值。个人不过是教育的原料，个人不可能成为教育的目的。”④涂尔干说：“教育在于使青年社会化，——在我们每一个人之中，造成一个社会的我。这便是教育的目的。”⑤教育家凯兴斯泰纳则说：“我十分明确地把培养有用的国家公民当作国家国民学校的教育目标，并且是国民教育的根本目标。”⑥

社会本位目的论者认为衡量教育好坏的最高标准只能是看教育能否为社会稳定和发展服务，能否促进社会的存在和发展。离开社会的教

---

① 《论语·阳货》
② 转引自吴俊升《教育哲学大纲》，商务印书馆 1943 年版，第 149 页。
③ 转引自吴俊升《教育哲学大纲》，商务印书馆 1943 年版，第 146 页。
④ 转引自吴俊升《教育哲学大纲》，商务印书馆 1943 年版，第 149 页。
⑤ 转引自吴俊升《教育哲学大纲》，商务印书馆 1943 年版，第 149 页。
⑥ 凯兴斯泰纳著：《凯兴斯泰纳教育论著选》，人民教育出版社 1984 年版，第 15 页。

育目的是不可思议的，也是没有意义的。社会本位的教育目的论充分注意到了社会对个人、对教育的制约作用。但这一学派没有看到：社会是由个体组成的，没有有活力的个体，社会存在就是病态的；同时离开个体的生活幸福等目的，社会存在也就失去了意义。社会是个体存在和发展的基本条件，但社会并不是个体存在的终极目的。因此，教育目的如果只看到教育对象存在的条件而对教育对象自身的需要不做足够的关照，就肯定是有失偏颇的。

（三）个人本位的教育目的论

与社会本位的教育目的论相反，个人本位的教育目的论认为，个人价值远高于社会价值，因此应当根据个人的本性和个体发展的需要来确定教育目的。持个人本位目的论的教育学家为数甚多，代表人物有卢梭、福禄倍尔、裴斯泰洛齐等人。

个人本位的教育目的论往往强调人的自然本性，希望教育按照人的本性而不是违背这一本性办事。卢梭就认为，人的天性是善良的，"在人的心灵中根本没有什么生来就有的邪恶"，一切人的堕落都是由于社会的负面影响。故"出自造物主之手的东西都是好的，而一到人的手里，就全变坏了"[①]，"大自然希望儿童在成人以前就要像儿童的样子"，所以"要按照你的学生的年龄去对待他"[②]。卢梭因此认为最好的教育是远离社会的自然教育。福禄倍尔也认为："只有对人和人的本性的彻底的、充足的、透彻的认识，根据这种认识加以勤勤恳恳的探索，自然地得出有关养护和教育人所必需的其他一切知识以后……才能使真正的教育开花结果。"[③]正是因为相信人的天性是好的，所以个人本位的教育学家都认为教育的根本目的是求得人的天性的自由和全面的发展。卢梭在其著作中说，如果要在塑造人和塑造公民之间做出选择的话，他将选择塑造人的目标。裴斯泰洛齐也认为："为人在世，可贵者在于发展，在于发展各人天赋的内在力量，使其经过锻炼，使人能尽其才，能在社

---

① 卢梭：《爱弥儿》，商务印书馆1978年版，第5、95页。

② 卢梭：《爱弥儿》，商务印书馆1978年版，第91、92页。

③ 福禄倍尔：《人的教育》，《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1964年版，第305页。

会上达到他应有的地位。这就是教育的最终目的。”①

个人本位的教育目的论具有强烈的人道主义特色。它的全盛时期是18、19世纪。在这一时期，强调人的本性需要、强调个人的自由发展对于反对宗教神学、反对封建专制及其影响下的旧式教育具有重要的进步意义。由于个人本位的教育目的论倡导个性解放、尊重人的价值等有一定的合理性，这一目的论至今仍然对全世界的教育有着重要的影响。不过，正如社会本位的教育目的论只执一端因而有失偏颇一样，如果不将个人的自由发展同一定的社会条件和社会发展的需要结合起来，所谓合乎人性的自由发展就会变成空中楼阁。个人本位的教育目的论的最大缺陷即在于此。

(四)教育无目的论

这主要是美国教育思想家杜威的观点。

杜威教育思想中一个引人争议同时又独具价值的方面就是他的“教育无目的”理论。杜威曾经指出，“教育的过程，在它自身以外没有目的；它就是自己的目的”②，“我们探索教育目的时，并不是要到教育过程以外去寻找一个目的，使教育服从这个目的”，“我们假定教育的目的在于使个人能继续他们的教育，或者说，学习的目的和报酬是继续不断生长的能力”③。

杜威一方面反对“使教师和学生的工作都变成机械的、奴隶性的工作”的“从外面强加的目的”以及“强调为遥远的未来作准备的教育观点”④，另一方面又坚信教育尤其是道德教育和政治信仰的培育等是民主社会实现和发展的重要环节。杜威认为：“社会是许多沿着共同的方向、具有共同的精神、为了共同的目标而并肩工作的人们的聚合体。”“社会把它自己所成就的一切，通过学校机构，交给它的未来的成员。”所以，“教育是一种社会过程”。“教育批判和教育建设的标准，包含一种

---

① 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1964年版，第173页。

② 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社1990版，第54页。

③ 同上书，第106页。

④ 同上书，第117页。

特定的社会理想。”[①]因此有人认为，在杜威的思想体系中，“儿童是教育的出发点，社会是教育的归宿点。正像两点之间形成一条直线一般，在教育出发点的儿童和教育归宿点的社会之间，形成了教育历程”[②]。

杜威的教育目的论发人深省的地方在于，他将教育目的与教育活动本身联系起来，反映了教育活动主体的自觉；同时他也注意到了真正有效的教育目的必须是内在于教育，或通过教育过程去实现的目的。但是，如果真如杜威所说教育的目的是“使个人能继续他们的教育”，是“继续不断生长的能力”的话，那么这一生长可能是没有方向的。而事实上杜威倡导的方向就是要为他所谓的“民主社会”培养合格的公民。只不过他并不将这一方向称之为教育目的而已。由此可知，“教育无目的论”并非主张真正的教育无目的，而是认为无教育过程之外的“外在”目的。杜威的这一目的论思想对于我们正确认识和确定教育目的有一定的积极意义。

在众多的教育目的论中，十分重要且对我国教育产生了巨大影响的是马克思主义关于人的全面发展的学说。在第二节，我们将专门介绍这一理论。

三、确定教育目的的依据

历史上出现的不同的教育目的论证明教育目的具有强烈的主观性，教育目的的确定首先要反映一定的价值取向和教育理想。但是教育目的的主观性又以客观性为存在的前提，恰当的教育目的的制定又必须考虑到社会发展的现实和要求，依据受教育者身心发展的规律。所以确定教育目的的基本依据可以概括为主观和客观两个方面。

（一）确定教育目的的主观依据

从主观方面来看，教育目的首先是教育活动中人的价值选择。人们在考虑教育目的时往往会受其哲学观念、人性假设和理想人格等观念

---

① 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 1990 年版，第 105 页。

② 滕大春：《杜威和他的〈民主主义与教育〉》，《民主主义与教育》卷首，人民教育出版社 1990 年版。

和价值取向的影响。

人是一种天生的“形而上”的动物——一方面，人都有追问世界之根本的哲学兴趣；另一方面，自觉或不自觉的哲学观念（或世界观）都会对人的一切活动产生影响。而哲学观念对于教育活动最重大的影响莫过于对于教育目的设定的影响。

柏拉图认为，一切感官所得都属于现象，宇宙的根本是绝对理念。所以，个体如欲追求真理就不能诉诸感官的体验而应当依赖理性。教育的目的不在灌输知识，而在启发理性，认识绝对理念。故理性的培养就不能不成为柏拉图教育目的论的核心。相反，经验主义哲学家洛克认为，先有外物的存在，后才有感觉经验。所以一切知识均来源于后天，都要通过感觉经验。所以教育的目的应当是培养人对外在环境的兴趣，包括接受人与人之间的影响，从而形成他所谓的“绅士”。中国古代教育思想家们的教育目的论也往往建立在他们对宇宙之根本如“天”、“道”、“理”、“性”等问题看法的基础上，认为教育的根本目的就在于教学生领悟宇宙和人生的根本，从而从根本上修身养性，所以教育目的的确定肯定会受到不同世界观或哲学观念的影响。

教育目的的确定还要受到思想家们或制定教育目的者的人性假设的影响。

中国古代的性善论者孟子认为，人皆有恻隐之心、羞恶之心、辞让之心和是非之心，这四心乃是仁、义、礼、智四种美德的发端，所以“学问之道无他，求其放心而已矣”[①]。教育目的无非是要让人将失掉的善心找回来，恢复人的本性并且发扬光大。主张性恶论的荀子认为，“目好色，耳好声，口好味，心好利，骨体肤理好愉逸”[②]，故人性皆恶，其善者“伪”（即人为的）。所以教育应当使人去性而起伪，“积礼义而为君子”[③]。董仲舒和韩愈都将人性分为上、中、下三类，上智与下愚不移。教育所能和所要做到的是使“中民之性”或“中品”之性得到可能的改造，

---

① 《孟子·告子上》。

② 《荀子·性恶》。

③ 《荀子·儒效》。

与圣贤趋齐。与此相似，古代基督教教育思想家们曾经由原罪说引申出必须对儿童采取严厉的态度，以去除他们身上的“撒旦”的结论。相反，卢梭却认为“出自造物主之手的东西都是好的，而一到人的手里，就全变坏了”，教育的根本目的在于求得儿童顺其自然的发展。由此可知，教育目的的设定一定会受到主体对于人性的基本假定的影响。

人总是用理想提升自己，用理想人格塑造自身。教育目的既然是对培养对象规格的设计，就不能不与人格理想相联系。故教育目的的设定会受到主体有关理想人格之观念的影响。

在中国古代教育思想史上，几乎所有的学派都有其对于理想人格的共同追求。从大的文化系统看，佛教倡导与世无争的佛陀人格，道教塑造了长生久视的神仙世界，儒家则大力倡导成仁取义的圣贤人格。以作为主流文化的儒家言之，一方面，儒家设计了一种非常完美的人格形象，认为：“圣人之于民，出乎其类，拔乎其萃”[①]，“圣人为人之精”[②]。另一方面，儒家又认为，“圣人与众人一般，只是尽得众人的道理”[③]，“涂之百姓，积善而全尽，谓之圣人”[④]。所以，对于中国古代的学者而言，其修身或学问的总目标就只能是成圣成贤。孟子说，“乃所愿，则学孔子也”[⑤]。荀子说学者应“始乎为士，终乎为圣人”。朱熹则指出：“人须当以尧舜为法。如射者之于的，箭箭皆欲其中，其不中者，其技艺未精也。”[⑥]所以儒家实以圣贤为其教育的根本目的。在西方，卢梭所主张的自然发展的人，洛克的“绅士”，杜威所谓的民主社会的公民等，也都寄托了他们对于理想人格的向往，这些理想人格也就自然成为他们所理解的教育目的的重要组成部分。

在社会主义国家，马克思主义经典作家关于全面发展的人格理想是教育目的确定的重要依据。

---

① 《孟子·公孙丑上》。
② 薛瑄：《读书录》卷四《物理》。
③ 吕坤：《呻吟语》卷四《圣贤》。
④ 《荀子·儒效》。
⑤ 《孟子·公孙丑上》。
⑥ 《朱子语类》卷五十五《孟子·滕文公上》。

教育目的的确定虽然有较明显的主观性，但是一个合理的教育目的总是要受客观条件的最终制约，接受社会发展的最终检验，所以教育目的的确定还应有它的客观依据。

（二）确定教育目的的客观依据

确定教育目的的客观依据首先是指教育目的的制定必须考虑到一定的社会历史条件。与价值取向相比，社会历史条件对教育目的的制约更具有基础和决定的性质。教育目的的确定受一定社会历史条件的制约，主要是指受生产力与科技发展以及社会经济政治制度的制约，受历史发展进程的制约。此外，教育对象的身心发展实际及规律也是教育目的制定的重要制约因素。

首先，教育目的的确定受社会生产力和科学技术发展水平的制约。

生产力和科技发展的状况是确定一定历史时期教育目的的物质基础。生产力和科学技术的发展水平不同，社会对受教育者的质量标准和规格要求不同。教育目的是对社会生产力和科学技术发展特点的反映，体现着这一发展的时代特征。在古代社会，由于生产力和科技水平的低下，不允许全体社会成员都接受学校教育，教育与受教育的权利都控制在极少数统治阶级的手中。同时，由于社会生产的科技含量水平较低，劳动者也无须经过学校教育的专门培训。所以，古代教育的教育目的只有一条，那就是培养有一定文化素养的统治者，即只培养神职人员与政治、军事和法律等方面的管理人才。机器大工业时代的到来使社会生产对普通劳动者的科技文化素养提出了更高的要求。在现代社会，无论是在资本主义制度下还是社会主义社会里，劳动者不具备一定的科技和文化素养，就无法适应现代化的社会生产。因此机器大工业出现之后，资本主义国家普遍实施了强制性的国民义务教育，学校教育开始具有全民性、民主性。教育目的必须兼顾培养有文化的管理人才，有较高科学文化水平的脑力劳动者和具有一定科学文化素养的体力劳动者或半体力劳动者的双重使命。信息时代和知识经济时代将对全体社会成员的文化与科技素养提出更高的要求，因此未来社会对于教育机会均等和劳动者文化素养的要求将更高，这也必然会影响到教育目的的设定。

其次，教育目的的确定受一定社会经济和政治制度的制约。

生产力对教育目的的影响，还表现在对由生产力所决定的教育资源控制与分配方式对教育目的的制约上。在一定生产力基础之上建立起来的生产关系对教育目的起着决定性的作用。所以教育目的的确定就必然与一定社会经济和政治制度相联系。马克思和恩格斯曾经指出："一个阶级是社会上占统治地位的物质力量，同时也是社会上占统治地位的精神力量。支配着物质生产资料的阶级，同时也支配着精神生产的资料。因此，那些没有精神生产资料的人的思想，一般是受统治阶级支配的。占统治地位的思想不过是统治地位的物质关系在观念上的表现，不过是以思想的形式表现出来的占统治地位的物质关系。"[①]在阶级社会，统治阶级一方面会利用其经济和政治上的统治权制定出符合本阶级需要的教育目的，为巩固这一统治服务；另一方面还会利用自己在经济、政治上的权力维护本阶级在教育资源占有上的特权，并保证这一教育目的的实现。所以教育目的的制定会体现一定社会经济、政治的要求，在阶级社会中具有鲜明的阶级性。

再次，教育目的的确定必须考虑历史发展的进程。

在教育目的理解上，一个重要的分歧表现在社会发展和个性发展的关系上。如前所述，社会本位的教育家往往强调教育的使命在于为社会培养合格的成员，教育目的的核心是使教育对象社会化，形成一定的社会人格。个人本位的思想家往往强调个人价值，认为教育目的应当从人的本性出发，求得个性的自由发展、个人价值的充分实现。实际上，社会人格的培养和个性发展之间，也可以说是社会发展与个人发展之间，是一种历史的辨证的关系。

首先，社会发展与个人发展之间在社会历史发展的总体上是统一的。判断教育目的是否合理的重要依据是看在一定的社会经济条件等许可的范围内是否提供了个性自由和全面发展的最大空间。现代社会与古代社会的重要区别之一，是现代社会所要求的社会人格必须具有更多的个性特征；现代教育与古代教育的重大区别，也在于现代教育能够而且应该为个体合乎本性的自由和全面发展提供前所未有的条件。

---

① 《马克思恩格斯选集》第1卷，人民出版社1972年版，第52页。

其次，社会发展和个人发展、社会人格和个性发展之间又有矛盾的一面。社会发展对个人发展有规范和制约的一面，社会总是要求人的个性朝向合乎社会发展需要的方向发展；在相当长的历史时期，不同个体在个性发展上机会并不均等。在社会主义的初级阶段，人的个性发展应当受到前所未有的关注，但是，个性发展与人格的社会性培养之间的矛盾依然存在。教育应当引导教育对象的个性发展朝社会发展需要的方向发展，努力实现个性发展与社会人格培养的统一，在全面提高学生的文化素养的同时又使之具有一定的专业技能，为社会主义现代化建设事业服务。这是我国制定教育目的必须考虑的一个至关重要的方面。所以，人的个性发展应当在与社会进步的统一中正确地理解，片面的社会本位和个人本位的教育目的论都是对这一历史的辩证关系的割裂。

最后，教育目的的确定一定要依据受教育者身心发展的规律。

教育活动是一种对象性的活动。教育目的既然是教育活动主体对培养对象质量和规格的设计，就不能不依据受教育者身心发展的规律。教育对象的身心特点及发展规律虽不对教育目的的社会性质和方向起决定作用，但它仍然对教育目的有十分重要的制约作用。教育目的须以各级各类教育的培养目标为基础，集中概括各级各类教育的培养目标，同时教育目的还要通过具体的教育目标去落实，因而教育目的需要反映不同学段教育对象的共同成长规律。完全不考虑受教育者的身心实际及发展规律的教育目的不仅是错误的，而且是无效的。

第二节　马克思主义关于人的全面发展学说

马克思主义经典作家对于教育学的最重要、最直接的贡献是他们关于人的全面发展的学说，这一学说是我国和其他社会主义国家制定教育目的的指导思想和理论基础。马克思主义的人的全面发展学说的主要内容可以归纳为以下两个方面：

一、"人的全面发展"的具体内涵

这里所谓"人的全面发展"的具体内涵，是指马克思主义经典作家尤其是马克思和恩格斯对"人的全面发展"概念的具体界定。

马克思和恩格斯是在两个层次上谈论人的全面发展的。

其一，指劳动能力的全面发展。马克思指出："我们把劳动力或劳动能力理解为人的身体即活的人体存在的，每当生产某种使用价值时就运用的体力和智力的总和。"①因此全面发展的人必须克服由于旧的社会分工造成的智力和体力的分离，避免"某种智力上和身体上的畸形化"②，摆脱那种"极度地损害了神经系统，同时又压抑肌肉的多方面运动，侵吞身体和精神上一切自由活动"③的劳动状况。所以，"片面发展"首先是劳动过程中体力和智力的分离和对立，而"全面发展"则是指在劳动过程中实现体力和智力的充分运用和发展，实现体力和智力在充分发展基础上的完整结合。显然，在现代社会，这个过程已经开始，但这个过程的完成则有待于社会生产更高度的发展和社会制度的更高水平的完善。

其二，指克服人发展的一切片面性，实现人的个性的真正全面和自由的发展。马克思认为，在共产主义社会的高级阶段，由于社会生产的高度发展，迫使个人奴隶般服从分工的状况已经消失，体力劳动和脑力劳动的差别也已不再存在的情况下，社会成员能够自由和全面地发挥他所拥有的各方面的才能。这种人通晓整个生产系统，可以根据社会需要或个人的爱好"轮流从一个生产部门转到另一个生产部门"④。

马克思和恩格斯在他们合著的《德意志意识形态》中曾经这样生动地描述过共产主义社会全面发展的理想人格："在共产主义社会里，任何人都没有特定的活动范围，每个人都可以在任何部门内发展。社会调节着整个生产，因而使我有可能随我自己的心愿今天干这事，明天干那

---

① 《马克思恩格斯全集》第 23 卷，人民出版社 1972 年版，第 190 页。
② 《马克思恩格斯全集》第 23 卷，人民出版社 1972 年版，第 402 页。
③ 《马克思恩格斯全集》第 23 卷，人民出版社 1972 年版，第 463 页。
④ 《马克思恩格斯选集》第 1 卷，人民出版社 1972 年版，第 223 页。

事，上午打猎，下午捕鱼，傍晚从事畜牧，晚饭后从事批判，但并不因此就使我成为一个猎人、渔夫、牧人或批判者。”①

马克思对于人的个性自由和全面发展的憧憬虽然是指向共产主义阶段的，但是马克思同时坚定地认为“人的类特性恰恰就是自由的、自觉的活动”②。所以，不同历史阶段应当理解为人的个性全面、自由发展的逐步实现的过程。个性自由和全面发展是马克思主义关于人的全面发展学说的灵魂。20 世纪末在中国开始的“素质教育”运动实质上是马克思主义人的全面发展学说的具体实践。

应当指出，马克思关于人的全面发展学说是建立在他的“人的本质观”这一基础之上的。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》这一重要文献中提出，“人的本质并不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和”③。显然，这里他已把人当作社会的人，把人的本质归结为人的社会性，归结为人在一定社会关系中的实践活动。从这一观点出发，马克思认为个人怎样发展，发展到什么程度，不是由人们随意设计、随意规定的，而是由客观社会生活条件，其中主要是物质生产条件决定的，个人只能在客观条件所提供的可能性的范围内得到发展。在深刻分析了生产力、分工、私有制和人的发展之间的关系之后，马克思得出了这样的结论：个人的发展归根到底取决于整个社会的发展，人的发展的片面性的消灭归根到底取决于旧的社会分工的消灭。这些结论对教育学有着重要的意义：其一，教育必须反映社会对人的发展的总要求。其二，个人发展与社会发展是密切相关的。毋庸置疑，马克思主义关于人的全面发展学说是对将个人发展与社会发展相分离的社会本位的教育目的论与个人本位的教育目的论的一次重大超越。

二、人的全面发展的社会历史条件

马克思和恩格斯的人的全面发展理论不仅在理论建设上对我们有

① 《马克思恩格斯全集》第 3 卷，人民出版社 1960 年版，第 37 页。
② 《马克思恩格斯全集》第 42 卷，人民出版社 1979 年版，第 96 页。
③ 参见黄济、王策三主编《现代教育论》，人民教育出版社 1996 年版，第 226 页。

重要的贡献，而且对于所有有关人的分析的思考都具有十分重要的方法论启示。马克思、恩格斯对全面发展的人和全面发展的教育的所有论述都是彻底的唯物主义的，都是建立在对资本主义社会生产和其他社会历史条件的客观分析基础之上的。所以，要对人的全面发展理论有一个正确全面的理解，就不能不看到这一发展的社会历史条件。

首先，社会生产力及其决定的分工状况是人的全面发展的重要前提。

马克思、恩格斯曾经说过："个人怎样表现自己的生活，他们自己也就怎样。因此，他们是什么样的，这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致，也和他们怎样生产一致。因此，个人是什么样的，这取决于他们进行生产的物质条件。"①

按照马克思的观点，只有机器大工业时代的到来，生产的知识含量和生产岗位的流动性增加，人的全面发展才成为社会发展的迫切和客观的需求，才具有一定的可能性。而只有当生产力的发展达到消灭一切分工的基础，个人和整个人类的真正的全面发展才会彻底实现。当然，马克思也指出，机器大工业在资本主义社会也会导致工人阶级的片面发展，所以仅仅凭借生产力的发展不能解决全面发展的所有问题。马克思主义的唯物主义的彻底性的主要表现是揭示出了人的发展的物质基础。这就是说，仅仅依靠精神的力量去解除精神上的束缚是徒劳的。必须大力发展社会生产力，进行物质基础的变革，才可能真正实现人的全面发展。

其次，社会关系是人的全面发展的重要条件。

社会关系之中最为重要的构成部分是生产关系。生产关系对人的发展的制约，不仅表现在生产关系决定了谁掌握着发展所需的物质和精神条件，以及如何利用这些条件使哪一部分人得到发展上，也表现在生产关系还决定了使有条件得到发展的人朝什么方向发展上。在阶级社会中，统治阶级总是利用自己的统治地位把生产力发展所创造的一切条件据为己有，总是将从事社会管理、科学文化和精神生活的权利以

① 《马克思恩格斯全集》第3卷，人民出版社1960年版，第24页。

及教育权和受教育权据为已有，从而占有优先发展自己的特殊权利。所以，一方面马克思、恩格斯谈到了机器大工业为人的全面发展创造了可能性，要求资产阶级的学校教育为工人子女提供较为全面的教育；另一方面他们又清楚地洞察到了资本主义生产关系对上层建筑的制约，在与意识形态联系紧密的德育和美育等价值观教育方面，对资产阶级的学校教育不抱任何幻想。正如真正的全面发展要求生产力上的根本变革一样，人的全面发展同样需要社会生产关系和上层建筑的根本变革。

最后，教育是人的全面发展实现的重要途径。

人的全面发展是整个人类全面发展的总趋势和总目标，也是教育活动的总目标。在社会生产发展允许的条件下，教育只是实现人的全面发展的途径之一，但却是最重要的途径之一。学校教育培养德智体美全面发展的人，不仅是贡献于每一个教育对象个体，也是对整个人类全面发展历史进程的巨大推动。所以，教育活动的改造与物质基础的变革、社会制度的变革一样，都是人的全面发展目标实现的重要条件，而将人的全面发展理论作为制定学校教育的教育目的的指导思想是社会历史发展的必然要求。

看到全面发展的社会历史条件，对人的全面发展理论有一个正确全面的理解，对于我们今天正确看待马克思人的全面发展理论的指导意义十分重要。根据马克思的观点，社会主义同资本主义机器大工业社会一样，都具有克服人的片面发展的一定的物质条件。人的全面发展并不神秘，在现阶段就有在一定程度上实现的可能性。所以，社会主义的教育目的必须反映人的全面发展的历史趋势和根本要求。但是，社会主义社会并没有马克思所描述过的共产主义高级阶段所具有的优越的社会条件，因此将人的全面发展做极端理想化的理解是违背历史唯物主义的基本原则的。

我们认为，在社会主义社会，体力劳动与脑力劳动的结合以及人的全面发展，要经历从逐步消灭脑力劳动与体力劳动的分离、逐步缩小和消灭体力劳动与脑力劳动的本质差别，到（共产主义社会）最终实现两者的完全结合这样一个漫长的历史过程。在社会主义初级阶段，脑力劳动与体力劳动的分离不仅存在，而且在某些方面还会继续扩大。但正是

这一分离会加快逐步消灭脑力劳动与体力劳动的对立，……力的发
力劳动与脑力劳动的本质差别的历史进程①。因为在……创造前提条件。
脑力劳动者仍然只能是少数，只有承认体力劳动……
重脑力劳动者的创造性，才能最大限度地……
展——最终为消灭体力劳动与脑力劳动……

对于中国及中国教育而言，……义教育尤其是基础教育应当
以受教育者的全面发展作为教育的根本目标，另一方面我们
也应当清醒地认识到……仍然是一个农业人口占人口总数80%的农
业国，最原始的劳动与最尖端的高科技产业同时存在，生产力总体
水平相对落后而且极不平衡。培养一大批不同层次的现代化建设所急
需的专门人才同样是中国教育的重要使命。所以，不能脱离国情对全面
发展的教育目标做不切实际的界定。马克思曾经指出："'人'类的才能
的这种发展，虽然在开始时要靠牺牲多数人，甚至牺牲整个阶级来实
现，但最终会克服这种对抗，而同每个人的发展相一致；因此个性的比
高度的发展，只有以牺牲个人的历史过程为代价。"②从一定意义上
人的发展的这种迂回或复杂性仍然存在。对此，我们必须有清醒的
，

第三节　我国的教育目的

国后教育目的表述的历史回顾

的是一个历史性的范畴。
也是随着历史的发展有所不同的。中华人民共和国成立后，我国对教
根据当时的情况，《中国人民政治协商会议共同纲领》规
文化教育工作，应以提高人民文化水平、培养国家建设

力劳动和体力劳动的分离、结合与教育》，《华东师范大学学报（教育
。
集》第26卷（Ⅱ），人民出版社1973年版，第124～125页。

人才、肃清封建的买办的法西斯主义的思想、发展为人民服务的思想为重要任务。"

社会主义改造基本完成以后，1957 年毛泽东在最高国务会议上提出："我们的教育方针就是使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。"1958 年，毛泽东又指出："教育必须为无产阶级政治服务，教育必须同生产劳动相结合。"毛泽东对于教育目的的论述对当时我国教育目的的制定起了非常重要的作用。1958 年中共中央、国务院《关于教育工作的指示》就明确指出"教育目的是培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者"，并且指出这一表述"正确地解释了全面发展的涵义"。1978 年，我国宪法中关于我国教育目的的表述为："我国的教育方针是教育必须为无产阶级政治服务，教育必须同生产劳动相结合，受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。"直到今天，毛泽东关于教育目的的思想仍然对我国教育目的的制定有重要的影响。以毛泽东的指示为直接指导所形成的教育目的着重强调了教育目的的社会制约性，也考虑到了教育目的对教育对象身心发展及其规律的适应性，在不同时期起过一定的积极作用。但是在这段时期中，许多提法是在"以阶级斗争为纲"方针主导下提出的，也曾产生过消极影响。

党的十一届三中全会以来，改革开放及社会主义现代化建设事业的发展对教育事业提出了新的要求。国家制定了新时期的教育目的——以经济建设为中心方针主导下的教育目的。1981 年，中共中央《关于建国以来若干历史问题的决议》要求"坚持德智体全面发展、又红又专、知识分子与工人农民相结合、体力劳动和脑力劳动相结合的方针"。1982 年五届人大五次会议通过的新的《中华人民共和国宪法》规定"国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展"，也是对教育目的的表述。1985 年，中共中央《关于教育体制改革的决定》提出要"为 90 年代以至下世纪初叶我国经济和社会发展，大规模地准备新的能够坚持社会主义方向的各级各类合格人才"，规定"这些人才都应该有理想、有道德、有文化、有纪律，热爱社会主义祖国和社会主义事业，具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的献身精神，都应该不断追求

新知，具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神”。20 世纪 80 年代初期强调又红又专和科学精神等是国家工作重点转移到经济建设的大环境的产物，也是对“文革”时期片面强调政治素质的一种拨乱反正。

1986 年六届人大四次会议通过的《中华人民共和国义务教育法》规定：“义务教育必须贯彻国家的教育方针，努力提高教育质量，使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展，为提高全民族素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。”1995 年八届人大三次会议通过的《中华人民共和国教育法》也规定“培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”为我国的教育目的。1999 年 6 月，中共中央、国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》则指出：“实施素质教育，就是全面贯彻党的教育方针，以提高民族素质为根本宗旨，以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”新时期的教育目的具有历史继承性，也反映了新时期社会发展的特点和我们对教育目的的新的思考和探索。

二、我国教育目的的基本特征

虽然我国的教育目的在不同时期表述不完全一致，但是，这些不同的表述在总体上又是统一的。它反映了社会主义国家教育目的的基本特征。概括起来，我国教育目的的基本特征有以下三点。

（一）我国教育目的以马克思主义人的全面发展学说为指导思想

马克思主义的人的全面发展理论是在社会生产和分工的基础上考察人的片面发展到全面发展的历史进程的。马克思主义经典作家既十分关注人的全面发展，将人的全面发展作为坚定的价值取向，又认为社会存在是全面发展的前提条件，只有当生产力高度发展，物质财富和人的闲暇时间极其充裕，消灭了人压迫人和人剥削人的社会制度，“每个

人的自由发展是一切人的自由发展的条件的联合体"[①]的共产主义社会人的全面发展才能真正彻底地实现。所以人的全面发展只能是一个随着社会历史条件变化而不断前进的历史过程。马克思主义的全面发展学说为我们制定社会主义的教育目的提供了人的全面发展的价值理想和正确认识、处理社会发展和个人发展关系的方法论。这就既避免了将社会发展与个人全面发展对立起来，抽象地谈论人的全面发展的片面性；又避免了将满足社会需要，在阶级社会实际上是满足统治阶级的需要作为教育的唯一和根本目的，否定个人和个性发展的价值，用社会需要取代个人需要的片面性。

从我国教育目的的以上表述可以看出，我们始终坚持德、智、体等方面全面发展的方向，始终强调教育与生产劳动相结合的方针。这实际上是现阶段落实马克思关于人的全面发展理论的表现。但是我们不能将"全面发展"理解为只有德、智、体三个方面。人的精神结构中除了品德和智力两个方面，至少还应包括审美和立美能力的培养，还应当包括健全的心理素质这一维度。全面发展的核心内涵是个性的自由发展，使学生主动和生动活泼地发展更是我国教育长期和根本的任务。当然，全面发展也不能超越社会发展阶段的制约，我们只能实现在一定历史阶段最大可能的全面发展。

(二)我国教育目的有鲜明的政治方向

我国的教育目的始终强调我们所要培养的人才是符合无产阶级根本利益或社会主义方向的人。这在不同时期表述上有所不同，如"有社会主义觉悟的有文化的劳动者"、"又红又专"、"热爱社会主义祖国和社会主义事业，具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的献身精神"以及"社会主义事业的建设者和接班人"等等。应当说，在教育目的的阶级性上，社会主义教育目的有其明显的特点。它既不同于宣扬超阶级性的资产阶级教育目的，也不同于古代社会(奴隶社会、封建社会)以剥夺绝大多数人的受教育权赤裸裸地为统治阶级利益服务的教育目的。社

① 马克思、恩格斯：《共产党宣言》，《马克思恩格斯全集》第4卷，人民出版社1970年版，第491页。

会主义的教育追求每一个社会成员都享有平等的受教育权，并为受教育者提供最大限度的全面发展的可能空间。同时，它也根据实践中的经验和教训，要求受教育者做到政治与业务素质的统一，又红又专、德才兼备。

（三）坚持全面发展与个性发展的统一

社会主义社会是现代社会。现代社会为人的个性发展提供了前所未有的可能性；现代社会也需要具有鲜明的个性和创造性的社会成员，从而促进社会的高速发展。社会主义的教育必须具有以前各社会阶段所未有的高度的民主特征，除了教育机会均等方面的进展之外，这一民主特征的重要内涵就是尊重个体的存在价值、促进个性的充分发展。社会主义建设的不同领域需要具有不同风格与特长的建设者，需要“具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神”的建设者。所以社会主义的教育目的在强调全体受教育者的德智体美全面发展的一般要求的同时，也必然激励个人的自主性、创造性和其他个性品质，强调个体才能和特长的充分发挥，从而寓一般于特殊之中，形成较为完善的教育目的内涵。

中国社会是一个社会本位色彩浓厚的社会，除了几千年封建社会和传统文化的影响之外，在建国以后的一些时期，我们对马克思主义社会与个人关系的理解也有相当大的片面性。其结果是我们在教育中对人的个性发展重视不够，影响了学生在主体性、创造性等方面的发展，所以坚持社会主义教育目的的全面发展与个性发展的统一的基本特征十分重要。

三、我国教育目的的落实

教育目的是全部教育活动的核心。为了充分发挥教育目的对教育活动的促进功能，教育工作者应当特别重视教育目的的落实。

教育目的实际上就是教育活动所要培养的人的质量标准和规格要求。要认真落实我国的教育目的，我们必须对当代社会和未来发展对人才规格的要求有清醒的认识。要培养合乎时代需要的一代新人，应当特

别注意人才素质的这样几个方面[①]：

第一，创造精神。即具有良好的知识基础和科学素养、敏锐的观察力和准确的判断力，面对庞杂的信息世界，能够进行有效的筛选，迅速捕捉有价值的信息，独立分析和决策，具有取得最优效益的能力。

第二，实践能力。所谓实践能力，既有学以致用，解决实践中问题的能力，也包括直接的生产劳动和社会实践的能力。学以致用不仅是巩固知识学习的需要，更是学习的根本目的。参加适度的生产劳动和社会实践是培养一代新人的重要途径。

第三，开放思维。即要改变单一的思维参照系，扩大思维的空间范围，具有高度的宽容精神、开放胸怀，敢于接纳新生事物，特别要具有在国际视野中对问题进行比较和分析的能力。

第四，崇高理想。创造精神和开放的胸怀只有与崇高的未来理想相结合才具有方向性。未来对青年一代的要求，不仅要有知识、有能力、有创造精神和开放思想，还必须有科学的世界观、人生观、价值观，优良的道德品质，具有为国家、社会的美好前途奋斗的精神。

此外，要认真落实我国的教育目的，我们还必须正确处理以下几个方面的关系。

(1)教育目的与教育目标。

教育目标是根据教育目的而制定的更具体的教育活动目标。除了考虑落实教育目的之外，教育目标还应结合各级各类学校教育的性质和任务，以及特定教育对象的身心特点及其规律来确立。从教育目的到教育目标的转换，实际上就是教育目的由一般到具体的实现过程。所以应当对不同学校的教育目标有正确的理解与界定。

根据《中华人民共和国义务教育法》等法律的规定，义务教育和基础教育阶段学校教育必须做到“两个全面”，即“全面发展”和“面向全体(学生)”。目前我国的义务教育阶段包括小学和初中阶段，其根本任务是“使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展，为提高全民族素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基

---

① 参见黄济著《教育哲学通论》，山西教育出版社 1999 年版，第 456～460 页。

础”。基础教育除了小学、初中，还包括普通高中阶段。所谓“全面发展”主要指要使学生在德、智、体、美等方面都得到发展，在身体、心理和精神等维度都能健康成长。所谓“面向全体”就是应当为所有学生的发展提供全面的教育，从而为学生的未来成长和整体国民素质的全面提高服务。基础教育阶段教育目的的落实显然有别于职业技术教育、成人教育和高等教育等。后者必须根据其教育的性质、任务和教育对象的特殊性确定具体的培养目标。

(2)德、智、体、美诸育之间的关系。

教育目的，如从内容结构上说，可以理解为应当进行德育、智育、体育和美育等几个方面的全面教育；如从受教育者的素质结构来说，是指应求得德、智、体、美几个方面的素质的全面发展。而教育对象素质的全面发展又需要实现德育、智育、体育和美育的诸育并举和相互贯通。所以正确处理诸育关系对于教育目的的实现至关重要。

在诸育关系的认识上，有两点至关重要。一是诸育均有相对的独立性。应当根据不同的教育内容或领域的特点实施合乎规律的教育，有重点地完成整体教育目标，同时使德、智、体、美诸育相互配合、互相促进。二是现实或真正的教育应是一体的。在实际工作中虽然有所分工，但所有从事教育工作的人，都兼有完成德、智、体、美诸育的任务，都应是德育兼智育、体育和美育工作者。只有这样，全面发展的教育目的才可能真正实现。

(3)全面发展与因材施教的关系。

这实际上是我国教育目的的全面发展和个性发展相统一的一个具体要求。全面发展的一个维度是自由发展，全面发展不仅不排斥个性发展，而且是以个人合乎本性的自由发展为条件的。全面发展不等于平均或平面的发展，不同个体所处环境不同，具有的自身素质和客观条件也不同，因而会形成不同的个性、兴趣和特长。所以，必须根据每一个学生的特殊性对学生因材施教，在充分发挥每一个人的长处的同时求得他的全面发展。

(4)全面发展与职业定向的关系。

在义务教育阶段，个性发展的一个重要意义就在于使有特殊个性

和才干的受教育者更有可能适应未来不同社会工作的需要；在义务教育完成之后，各学段的教育则都直接具有职业定向的性质。全面发展的人才终究要在一定社会中生活、要满足社会发展的需要，教育就必须为不同的社会岗位培养人才。如果不管不同教育的性质和实际，一味片面强调划一的全面发展，反而会葬送全面发展的教育目的。在中小学阶段，在促进学生全面发展的同时，应当鼓励学生对社会上不同职业的特点和要求有一些直观、感性的认识，激励中小学生努力学习，为自己的职业理想的实现和祖国美好的明天做好充分的准备。

以上我们学习了有关教育目的的一些理论知识。学习的最大意义在于学以致用，每一个教育工作者都应当自觉地以教育目的在自己日常教育实践中真正和具体的实现为己任。

复习思考题

1. 学习教育目的问题对教师工作有什么意义？谈谈你的认识。

2. 确定教育目的依据是什么？

3. 马克思主义关于人的全面发展学说的具体内涵是什么？它在哪些方面超越于社会本位教育目的论和个人本位教育目的论？

4. 我国的教育目的是什么？如何落实？

第六章　全面发展教育的组成部分

一个人的基本素养主要包括身体、精神两个方面，而精神方面的主要内容是人的知、情、意三大维度。与此相对应，作为对人的素养的培育的教育活动就可以大体划分为体育、智育、美育和德育。当然，这只是一个概括性的描述。我们不妨可以认为，德智体美诸育反映了教育内容的重点，是教育的主要组成部分更为合适。同时，德育、智育、体育、美育的划分更多地是理论分析的需要和结果，在实际的教育过程中，教育是一体的活动，必须互相渗透地进行，不能完全割裂地看待诸育的关系。以下我们分别讨论教育的四个主要组成部分。

第一节　德育

一、德育概述

什么是德育？简而言之，德育即培养学生品德的教育。但是，“品德”的内涵是什么？什么样的教育才算是“培养学生品德的教育”？对于德育范畴的具体理解与界定从不同的角度往往可以得出不同的结论。不同的德育定义是不同德育观的反映，对德育实践也会产生不同的影响。对德育概念具体理解的不同之处主要集中在两个方面：一是德育的内容主要包括哪些，二是如何理解德育过程。

德育的内容主要包括哪些？狭义的德育专指道德教育，亦即西方教育理论所讲的“moral education”。在我国，许多人并不赞成这一定义，认为德育必须包含更多的内容。一种广义的德育概念解释为：与伦理学体系中的德育概念（专指道德教育）不同，“教育学上的德育，则是相对于智育和美育来划分的，它的范围很广，包括培养学生的思想品质、政

治品质和道德品质”[1]。另外还有更为广义的德育界定，认为德育除思想、政治、品德方面的教育之外，还应当包括法制教育、心理教育、性教育、青春期教育，甚至还应包括环境教育、预防艾滋病教育等等。

对于德育过程理解上的不同也影响人们对德育概念的界定。

在我国，许多人都曾经认为德育只是一种由外而内向学生施加影响的过程，认为思想道德等纯粹是从外部“转化”进学生的头脑的。如《中国大百科全书》教育卷(1985年)就曾认为：德育是“教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育”。这一定义的优点是肯定了德育过程的社会性和目的性，认为德育影响依据“一定社会或阶级的要求”，同时认为德育是“有目的、有计划、有组织”的活动。德育活动同一定社会的意识形态有较密切的联系，因而有其阶级性、历史性和社会性。这是没有问题的。同时学校德育作为一种人类价值文化的传承和创生的系统，也的确是一种有意识、有计划的活动。但是这一定义显而易见的缺点是：对德育的对象考虑不足。

按照唯物辩证法的观点，事物发展的外因只是条件，内因才是根据，外因必须通过内因才能起作用。德育过程一方面固然是一种价值性的环境或影响，但这一环境或影响起作用的先决条件乃是德育对象具备接受这一影响的内因。德育过程实际上也是德育对象自身在道德等方面不断建构的过程。德育应该是环境与生长的统一，社会价值引导与个体价值建构的统一。对德育对象考虑不足的德育，既不合乎现代教育所必须具有的民主精神，更不符合德育自身的规律，不会产生真正的德育功效，有时甚至是非德育或者是反德育的。德育过程对德育对象考虑不足、德育对象主体性发挥不充分也是中国德育的主要问题之一。

所以应当这样定义德育概念：德育是教育工作者组织适合德育对象品德成长的价值环境，促进他们在道德、思想、政治等方面不断建构和提升的教育活动。

---

① 王道俊、王汉澜主编：《教育学》，人民教育出版社1989年版，第330页。

德育与社会发展和个体的人生密切相关。德育有其独特和重要的功能。德育功能是德育理论与实践的核心问题之一。对德育功能的理解直接影响对德育存在的价值和意义的认识。同时正确地理解德育功能也有助于理解德育概念本身。

学校德育的功能可以概括表述为德育的社会性功能、个体性功能和教育性功能三个主要的方面。

(1)德育的社会性功能。

德育的社会性功能指的是学校德育能够在何种程度上对社会发挥何种性质的作用。具体说来,主要指学校德育对社会政治、经济、文化发生影响的政治功能、经济功能、文化功能等。

古代中国是一个特别重视道德教化的国度。德育一直是统治者"齐风俗,一民心"、"齐家治国平天下"的工具。所以在中国,人们较早也较多地关注了德育的社会性功能,尤其是政治功能。德育的政治功能不仅指在阶级社会中为阶级斗争服务,而且也有为国家的政治法律制度的民主化、完善和改革服务的一面。学校德育所要造就的德育对象既应具有对现存政治体制的理解、协同的能力,也应具备理性思考与批判的能力,以期具有未来对政治体制进行改进的智慧。

学校德育不仅具有政治功能,也具有重要的经济功能。学校德育通过提供一定品德的劳动者对社会经济发展产生着重要的影响。当代中国经济的发展要求学校能够培养适应社会主义市场经济的各类人才,这些人才的首要素养正是良好的价值观念和道德品质。

所谓德育的文化功能指的是学校德育在一定社会文化发展历程中的作用和学校德育在不同文化形态中所起的作用。世界各民族文化的不同,很重要的一个核心方面是各民族的民族精神的差异。而民族精神的差异显然与学校德育有密切联系。这是因为学校德育本身就是一个文化的一部分,而且是具有动力或"造血"机制的文化要素。学校德育既受特定文化的影响,同时又传播价值、伦理和政治方面等方面的民族文化,使德育对象完成年轻一代的文化化(社会化),同时具有伦理与政治文化的创生能力。

在理解德育社会性功能时,要充分注意德育社会性功能实现的间

接性。学校德育的政治、经济等功能等决不意味着学校德育对学校发展要起完全、直接参与的作用。社会性功能的实现首要的中介环节在于学校德育通过系统本身影响、塑造好德育对象的品德人格。学校主要通过德才兼备的“产品”去影响社会。相反，那种实现直接和显性的社会性功能的活动(如直接的政治宣传和经济活动)不宜在学校德育中占据过高的比重，强力为之，则殃及正向德育社会性功能的有效实现。在社会性功能之中，德育的文化功能是学校德育政治、经济功能中的中介。认清学校德育社会性功能实现的中介要求，有利于德育理论和实践克服急功近利的功利主义倾向。学校德育要追求社会性功能的真正实现，要有一个平和务实的心态，其中就包括通过对德育对象个体的塑造去实现社会性功能，通过文化功能的实现去达成其他社会性功能的目标。

(2)德育的个体性功能。

德育的社会性功能是指德育对社会发展所能发挥的客观作用，德育的个体性功能则是指德育对德育对象个体发展能够产生的实际影响。德育的个体性功能可以描述为德育对个体生存、发展、享用发生影响的三个方面。其中享用性功能是德育个体性功能的最高境界。

德育对于个体生存的贡献是什么呢？德育的核心任务是要赋予每一个个体以科学的价值观、道德原则和行为规范等等。这些观念、原则、规范看起来似乎是约束个体的异己的东西，然而却正是这些异己的东西才能够使个体在社会生活中生存下去。同时也由于具有充分的社会性，个体才能获取社会所能给予他的力量，才能最大限度地实现特定任务。伦理规范等其实是一代代人在人际关系调整方面智慧的积淀，是人类文明的宝贵遗产的一部分，拒绝它就是拒绝生存的基本原则。所以从人类的角度看，伦理规范乃是人自己为自己立法，是内在而非外在的东西。只有使个体作为人类主体站在与“类”同一的角度，德育才能克服其似乎“异己”的性质。讳言功利、只讲片面的牺牲与奉献是德育的病态。如果否定“德福一致”的总体原则，道德规范等如果被教授为纯粹的牺牲，对个体的生存一无贡献，这种德育的内容就和整个德育模式一样是虚幻的。

德育的个体生存价值或功能是一种德育效果的评价。仅仅或过分

关注这一功能就会误入反道德、反德育的泥淖。道德教育的本质乃是对个体社会人格的塑造或对个体道德人格发展的推动。因此，德育个体性功能的第二个方面是德育个体发展功能。德育之个体发展功能主要指的是对个体品德心理结构的发展所起的作用。由于人类总体社会实践的作用，实际上人类个体从0岁开始就已载负了社会性遗传所赋予的可以进行道德学习的心理结构。道德的任务就是要依据这一潜能进行开发、创设道德学习的情境，从而使个体不仅在自然生命上成长而且在品德心理结构上不断改进，形成更高质量、更具丰富性的个体道德人格。德育对个体人格的这种促进功能即是所谓的德育之个体发展功能的实质。

个体发展功能的发挥应注意两个问题：一是个体发展功能发挥中必须充分尊重学习个体的主体性，否则就会阻抑这一功能的正常发挥；二是品德发展实质上是人的文明化或社会化。所以，通过必要的规范学习与价值学习相结合以形成一定的品德，乃是个体发展功能发挥的重要内容。

仅仅服从规范是一种道德他律，而接受社会规范则表现为一种自律。但是他律、自律的道德仍然共具某种外在的强制性。真正的道德境界应该是自由的，而自由的道德是发自“本心”的。何谓人的本心？孟子说的“人皆有恻隐之心”是也。人是社会动物，社会性遗传使即使是婴儿的个体也具有向善、求善的本能，这就是所谓的人在道德上的精神需求。当我们讲道德的生存价值时是侧重其客观效果的维度，一旦以偏概全，认为道德的功利效果就是它的本性，那就是对道德需求精神性的抹杀。正是这种道德需求的精神性，才使得许多人在日常生活中感到做奉献就是一种幸福人生而不觉得是“牺牲”；正是这种道德需求的精神性，才能使人把做人的价值放在自然生命的价值之上做到“杀身成仁”而不“存身以害仁”……道德人格的崇高或壮美由此而生。故“德育对每一个个体来说，除具有发展的功能外，还具有一种享用功能。所谓德育的享用功能，即是说，可使每一个个体实现某种需要、愿望（主要是精神方面

的),从中体验满足、快乐、幸福,获得一种精神上的享受”[①]。

个体享用性的实质是让个体在道德学习与生活中领会、体验道德人生的幸福、崇高、人格尊严和优越,因而具有审美的性质。践行道德从这一角度看亦可谓道德人生的立美创造。所以,个体享用性发挥要求德育的将是一种审美和创造美的德育模式的建立。当个体享用性功能实现时,德育过程中教与学的双方的乐教与乐学就实质上实现了。所以,德育的个体享用性功能的实现是与最高的德育境界联系在一起的。

(3)德育的教育性功能。

德育的教育性功能有两大含义。一是指德育的“教育”或价值属性,二是指德育作为教育子系统对平行系统的作用。

何谓德育的“教育性”?著名教育学家赫尔巴特曾经指出,“我不承认有任何‘无教育的教学’”,“教学如果没有进行道德教育,只是一种没有目的的手段”[②]。这里的教育和教学的区别十分明显。“教学”指的是传授具体的知识和技能等,着眼点在于帮助学生完成一定的课业;“教育”则主要指对于学生价值追求的引导。所谓德育的教育性就是德育的价值教育属性。知识、技能固然重要,但是与做人的方向、价值观相比,就不能不具有工具的性质。现代教育的弊病之一就是赫尔巴特所指斥的“无教育的教学”。所以,德育的教育性功能的实现实质上是整个教育活动精神本质的实现。直接德育还是间接德育,一直是世界各国不断探索和反复研究的问题,包括中国在内的许多国家最终仍然选择了直接德育(即专设德育课),其道理就在于专门的德育课程能够在一定意义上保证教育所应具有的教育性。

我国台湾的陈迺臣博士在他的《教育哲学》中曾经指出:“教育是应该包含有教导和学习的因素在内,但反过来说并不一定为真。亦即有教有学的行为或活动,不见得就是教育。这是因为教育本身也是一种价值的活动。”[③]故从教人做人的教育概念出发看,本无完全脱离教育价值

---

① 鲁洁:《论德育的个体享用性功能》,《教育研究》1994年第6期。

② 转引自王天一、夏之莲、朱美玉编著:《外国教育史》上册,北京师范大学出版社1984年版,第321页。

③ 陈迺臣:《教育哲学》,台湾心理出版社1990年版,第223～224页。

的教学，更无没有德育任务的智育、体育和美育。德育、智育、体育、美育的划分实际上是理论分析的需要和产物。在教育实践上也许有工作重点和分工的必要，但教育活动的价值全息性质（即互相渗透的性质）意味着德智体美诸育本应是相互融通的一体。从这种一体性质再看工作分工之下的德育子系统和智、体、美诸育子系统的关系，就会明显地看出德育的第二种教育性功能——德育对智育、体育和美育等方面的促进作用。而这第二种教育性功能乃是第一种教育性功能的体现和落实（中介）的方式之一。

德育对智、体、美诸育的促进功能，就其共性来看主要有三点：第一，动机作用。第二，方向作用。第三，习惯和方法上的支持。

在动机方面，无论智育、体育、美育都需要道德情感等启动和放大学习动机，同时，学习动机也需要借助德育改进其方向性、强度和持久性等质量特征。马克思写《资本论》历 40 年之久，司马迁写《史记》也用了 18 年时间，倘无持久的动机推动，这些伟业的成就是难以想象的。任何一种学习都需要高质量的动机，而动机的高质量与个人的社会责任感、品德素养直接关联。

所谓方向作用是指德育可以为在每一学科学习过程中的个体提供价值的方向。科技的发展使人类的创造能力和毁灭能力都同时得到了空前提高。因此，科技的学习和掌握、体能的提高、艺术创造等都史无前例地面临着一个十分严峻的课题：人类向何处去？个人的发展以何种价值作为向导？人类如何运用自己掌握的力量？德育虽然无法独立完成这一任务，但却是解决上述课题的有力武器之一。

最后是习惯和方法问题。杜威说过："我们'在学习方法'的标题下讨论的关于心的种种特征，实质上无一不是道德的特征。例如，虚心，诚实，真心，远见卓识，一丝不苟，承担起赋予的社会使命——凡此种种，都是道德的特征。"[1]这就说明，良好的道德教育不仅可以对智育、体育、美育贡献动机、方向，而且可以提供良好行为习惯和学习方式、方法

---

① 转引自筑波大学教育学研究会编《现代教育学基础》，上海教育出版社 1986 年版，第 365 页。

上的直接支持。综上所述，所谓德育的教育性功能，实际上是指德育在完成教人做人的总目标和支持智、体、美诸育具体任务的完成这两个方面的实际作用。

德育的教育性功能要予以具体落实，必须注意两个方面的问题。

首先，是德育系统本身教育功能发挥的自觉意识的确立。德育者须以健全人格的塑造为己任，做扎实的工作，为教育对象奠定为人的根本，使之具有安身立命的前提。同时教师还应将道德动机和学习动机的激发、道德践行和实际能力的培养等环节联系起来，使“道”与“技”相互支持，相得益彰，避免片面和虚幻的道德人格的发生。

其次，是打破教育与教学、“人师”与“经师”的阻隔，使德育与其他各育的关系复归其统一的原本。由于没有无教育的教学，所以也就没有无德育的教育，没有不是德育教师的纯粹的教学人员(经师)。所有课程的教学活动都必须注意进行显性或隐性的德育，使德育的教育性功能发挥渗透在每一个教学活动的环节之中。而要实现这一目标，又有两个重要的问题必须注意：一是应当努力提高教师的人师性质，要为人师，必须有可以做人格师表起码的道德和精神品位；二是对教育对象的塑造，应当始终追求实现知识、技能等方面的学习目标和品德修养目标的统一。

二、中小学德育的任务与主要内容

德育的任务是指德育活动要努力培养学生品德素养的教育目标，德育内容则是指德育活动所要传授的价值与规范。德育任务是教育目的在德育方面的直接体现，德育内容则是完成德育任务所要从事的具体工作。

学校德育的任务应当是努力使德育对象具有健全的品德素养，以适应社会发展的需要和创造个体的幸福生活。这一品德素养包括道德、思想和政治品质等等。在现阶段的中国，适应社会发展，当然首先是要适应建设社会主义的方向和发展社会主义市场经济的需要。但是德育任务中对教育对象个体生活幸福目标的关心也是不可忽略的重要内容。我们应当将两个方面结合起来辩证理解。关于中小学德育的任务，

1998年国家教育委员会所制定的《中小学德育工作规程》是这样表述的："中小学德育工作的基本任务是，培养学生成为热爱社会主义祖国、具有社会公德、文明行为习惯、遵纪守法的公民。在这个基础上，引导他们逐步确立正确的世界观、人生观、价值观，不断提高社会主义思想觉悟，并为使他们中间的优秀分子将来能够成为坚定的共产主义者奠定基础。"

德育内容实际上就是道德教育、思想教育和政治教育的教育内容。我们认为，从基本的道德教育开始，德育内容应当包括三个主要的层次：(1)基本道德和行为规范的教育。(2)公民道德与政治品质的教育。(3)较高层次的世界观、人生观和理想教育等。依据这一层次划分，我们认为，我国中小学德育的重点具体说来应当包括或强调以下几个方面。

(一)基本道德和行为规范的教育

基本道德是个体生活的基础性道德要求。基本道德往往是历史上传承下来为人类社会广泛接受的道德规范。

美国教育学者阿迪斯·瓦特曼说，不管时代如何变化，我们总将有着和我们祖先同样的需要。那就是，愉快、勇敢地度过我们的一生，和周围的人友好相处，保持那些指导我们更好成长的品质。这些品质是欢乐、爱、诚实、勇敢、信心等①。

德育的基础是要教学生学会做人。所以诸如公平、正直、诚实、勇敢、仁爱、热爱劳动、艰苦朴素等应当成为中小学德育的奠基性内容。在基本道德教育方面，我们曾经有过极左的思维，用道德的时代性、阶级性、民族性等否定道德的历史继承性和全人类的共性。其结果是基本道德情感的消失和起码的道德规范的丧失。极端的例子是"文革"时期，打、砸、抢等犯罪行为反而成为合乎道德的"正义"行动，这一历史教训在今天的德育实际中决不可以轻易忘记。

对学生进行文明行为教育，培养学生文明行为习惯，也是学校德育经常性的重要的内容之一。学生无论在学校、家庭和公共场所，都应当遵守文明行为规则。文明行为的内容广泛，涉及人们生活的各个方面，

① 参见商继宗著《中小学比较教育》，人民教育出版社1989年版，第195~196页。

看起来似乎是日常小事，但却是一个有教养的人的文化修养和精神内涵的标志或表现。当然，文明行为不只是一个人的行为的外部表现，重要的是这些外部行为应反映出一个人的内部心灵或性格的特征。否则，一些人学会了“彬彬有礼”、衣着讲究，给人一种很有“教养”的印象，但实际上他仍可能是虚伪、狭隘、自私和粗鲁的人。所以文明行为教育应当同个体的精神培育结合起来。

“学生守则”以及“日常行为规范”等是中小学生必须遵守的行为准则，它是对学生进行文明行为及其他道德品质教育的基本要求，学校要教育学生坚持不懈地严格执行。

（二）公民道德与政治品质的教育

公民道德与政治品质的教育主要包括集体主义、爱国主义、民主与法纪观念和其他政治常识的教育等项内容。

集体主义教育是社会主义道德品质教育的最重要的内容之一。集体主义教育必须要养成学生善于在集体中生活的习惯。使学生能够关心集体，关心同学，愿为集体和同学服务；学生对集体要有责任感与荣誉感；发展同学间的友谊，促进同学间的团结。我国现在的中小学生许多人是独生子女，对他们进行集体主义教育是他们健康和幸福成长的重要途径。

爱国主义是人类一种最古老的感情，是千百年来巩固起来的人们对祖国一种最深厚的情感，也是对祖国在历史上所起的进步作用的正确理解，力图使祖国更富强、更强大，为世界和平与人类进步做出更大贡献的一种坚定的志向。进行爱国主义教育应当注意的问题主要有：第一，爱国主义教育既有一般的对于祖国的向往、爱恋之情，也有对于具体的祖国的热爱与奉献的冲动。向学生进行爱国主义教育，主要是倡导民族奋发精神，焕发儿童和青少年的斗志，为把祖国建设成一个社会主义强国而不懈努力。其中要特别注意实现爱国主义教育对小学生学习动机的增强作用。第二，爱国主义与爱社会主义制度是一致的。只有社会主义才能救中国，只有社会主义才能发展中国，这是中国历史的必然选择。所以真正的爱国主义者必然热爱社会主义制度，拥护改革开放政策。应当努力实现爱国主义与爱社会主义的教育的内在统一。第三，爱

国主义应与改革开放的新形势紧密结合。由于科技、经济的发展，今天的世界已经变成了一个“地球村”。中国的发展进步是世界发展进步的一部分。当今世界的许多问题也只有从全球的大局出发才有可能解决。加强各民族之间的理解与合作是世界进步和国家发展的重要条件。所以，今天的爱国主义教育，应当将爱国主义同国际主义、国际合作和对世界和平事业的理解和支持等紧密地结合起来。

爱国主义在政治生活中的重要表现是自觉维护民主与法制。所以法纪意识的培养也是学校德育的重要内容。应当努力加强对中小学生进行民主与法制的启蒙教育，使之对民主的政治与社会生活及其条件有较为深入和直接的了解，从小树立民主与法纪的观念。同时还应当采取适合中小学生发展实际的形式进行其他有关国家政治生活常识的教育。

(三)世界观、人生观和理想的基础教育

世界观、人生观、理想是人的精神内核。对世界观、人生观和理想的培育是德育的最高目标，同时也是德育工作的基础性工作。只有确立了正确的世界观、人生观及美好理想，学生才可能有健康、自觉的价值生活，才能有真正合乎道德的行为，形成真正的文明行为习惯。青少年处在世界观、人生观和理想的形成、发展的关键时期。世界观、人生观和理想的基础教育应当成为学校德育的重要内容和根本任务。

中小学德育在处理这一内容时要注意的问题有两个方面。第一，学生年龄和发展的实际决定着德育工作者的重要使命是努力探索适应我国中小学生品德发展实际的教育方式，生动活泼地完成启蒙和奠基性质的世界观、人生观和理想教育的任务。第二，采用适当形式开展这一教育不等于完全否定这方面的教育。适当地开展世界观、人生观和理想教育是必要的，也是可能和可行的。

以上是德育内容的重点。在这一方面，我国对中小学的德育内容有统一的规定，目前主要体现在由原国家教育委员会正式颁布的《中学德育纲要》、《小学德育纲要》上。以下以小学为例：

《小学德育纲要》规定：“小学德育主要是向学生进行以‘爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义’为基本内容的社会公德教育和有关

的社会常识教育(包括必要的生活常识、浅显的政治常识以及同小学生有关的法律常识),着重培养和训练学生良好的道德品质和文明行为习惯,教育学生心中有他人,心中有集体,心中有人民,心中有祖国。"具体德育内容主要有以下十条:(1)热爱祖国的教育。(2)热爱中国共产党的教育。(3)热爱人民的教育。(4)热爱集体的教育。(5)热爱劳动、艰苦奋斗的教育。(6)努力学习、热爱科学的教育。(7)文明礼貌、遵守纪律的教育。(8)民主与法制观念的启蒙教育。(9)良好的意志、品格教育。(10)辩证唯物主义观点的启蒙教育。

第二节 智育

一、智育概述

智育是教育者创设一定的情境以提升教育对象的智慧水平为目标的教育。"智慧"包括内容和形式两个方面。在内容方面,指人对知识的掌握,对事物的敏捷而正确的理解、辨析、判断,以及具体的发明创造等。在形式方面,则包括理解、辨析、判断和发明创造等方面的心智和实际能力(即智力)。在智育过程中,这两方面是相互联系、相互渗透的。一方面,二者相互依存。一定科学知识的获得是智力发展的基础与前提,而智力的发展又能加快知识获得的进程。另一方面,二者互相区别。知识获得与智力发展又有不可替代的关系(以下在"传授知识"一部分另有叙述)。因此在智育实践中要将二者辩证统一起来。由于智力对于智慧内容的产生具有十分重要的意义,所以对智育范畴的理解首先必须与对智力及其发展的理解联系起来。

首先,智力包括哪些内涵?

我国学者中通行的智力概念"是指认识方面的各种能力,即观察力、记忆力、思维能力、想象能力的综合,其核心成分是抽象思维能力"[①]。所以,所谓对智力的培养当然也就包括了上述能力的发展。为了

---

① 朱智贤主编:《心理学大词典》,北京师范大学出版社 1989 年版,第 953 页。

实现这些能力的发展，我国学者通常主张要通过传授知识、发展技能等方式，这一理解与对前苏联心理学和教育学的借鉴有很大的联系。

现代西方心理学对智力的探究成果丰富，理解也有较大的差异。比如关于智力的要素，斯皮尔曼认为，智力因素主要由一般因素（G因素）和特殊因素（S因素）两项因素组成。前者指一切智力测试中都能检测的能力，后者指仅表现于个别特殊课题中的能力。而吉尔福德则认为智力涉及运思（认知、记忆、发散思维、辐合思维和评价五类）、内容（视觉的、听觉的、符号的、语义的和行为的五类）和产物（单元、类别、关系、系统、转换和蕴涵六种）三方面，总计150种心理能力。目前，西方心理学的主流是认知心理学。认知心理学的主要观点是，智力是人对信息的加工能力。较有代表性的是美国心理学家斯腾伯格的智力三元理论。斯腾伯格认为：智力是使个体产生适应环境的行为的心理能力；适应性行为既要反映刺激的新颖性，又要反映信息加工自动化的程度；产生适应性行为的心理机制是信息加工的反省成分、操作成分和知识习得的协同。认知心理学的许多成果还有待进一步的检验。但是目前已有的这些成果对我们正确理解智力就已经有了重要的促进作用。

对于中、西方的观点，我们不妨综合起来理解。智力实际上就是人的智慧能力。它可以表现为观察力、记忆力、思维能力、想象能力等各种认识方面能力的综合，也可以理解为一种系统处理和加工信息的综合心理能力。

其次，智力在何种意义上是可以发展的？

心理学和教育学上往往有两种不同的智力观。心理学，尤其是测量心理学，往往将智力与智商（IQ）联系起来，将智力看成是个人在团体中按聪明程度排列所处的位置。这样的智力，受遗传因素的影响远大于环境或教育的作用。同时，虽然个体随着年龄和教育程度的增长其认知能力在不断发展，但他们在同龄人团体中的智商位置往往仍然是相对不变的。这样的智力概念是一种自然能力（power），而不是一种可以通过教育去开发与发展的潜在能力（capacity）。另一种观点认为，智力主要是一种习得的认知能力。美国哈佛大学教授帕金斯就认为：智力＝power（自然或天赋能力）＋tactics（策略）＋知识。其中“power”指人

的神经系统的生理功能，不易为后天所改变；后两者则是指个体通过学习所能获得的策略技巧和各科知识。显然，假如我们将智力仅仅做前一种也就是狭义的理解，智育的意义就会大打折扣。

我们的观点是：第一，由于即使是狭义的智力也不是一个封闭的系统，它不可能脱离相关因素的影响，所以我们赞成较为广义的智力概念，即智力是一种由天赋、策略与知识等因素合成的综合能力。第二，即使将智力看成是个人在团体中按聪明程度排列所处的位置，人的智商也不是绝对不可改变的东西。小学阶段，儿童的智力正处于发展阶段，更不能对学生的智力作狭隘和武断的结论。教育活动所要做的只是要在承认智力差异的条件下发展学生的智力水平。

智育概念的理解还应注意与“教学”概念的理解区别开来。

长期以来，我国的教育学著作虽然没有公开宣称智育等于教学，但是在教育学或教育原理的有关著作中，我们往往只有“教学”与德育、体育、美育等章节的平行安排，而没有“智育”章节的存在。这样一种章节安排的潜在逻辑危机是十分明显的：要么教学 ＝ 智育，要么在教育内容的安排逻辑上显然有不周全的问题。

智育与教学是一个交叉概念。智育与德育、体育、美育等相并列，构成一个教育内容的完整构架。它们的上位概念或种概念是“教育”。而教学则是所有各育都可能具有的教育形式。换言之，教学并不仅仅只是智育的活动方式，德育、体育、美育等都需要教学途径去完成，而各育在教学过程、原则和方法上也都有各自的特殊性。同样，智育以教学为自己的重要途径，但这一途径又并不是智育的唯一途径。

将两个交叉概念完全等同起来，不仅在理论上是错误的，而且极易引起实践上的混乱。长期以来，正是因为将智育与教学相等同，人们往往忘却在教学中的德育、体育、美育等方面的任务。也正是这一概念上的混同，许多人也误以为只有在教学中才能发展学生的智力。这两种倾向都给我国的教育事业带来了很大的混乱和危害。

智育的意义重大。中华人民共和国宪法规定，“国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展”。智力发展是我国教育工作者的重要任务。智育的意义可以从其必要性和可能发挥的功能两个

角度去理解。

首先，人的智慧水平有通过智育去培养的必要。

我们知道，人类的智慧成果是以两种方式得以传承和发展的：一种是客观的或物质的形式，比如工具、图书和其他媒介的形式；二是以主观的即主体的心智能力包括智力的形式。这两者之间又是通过相互作用而相互促进的。教育对于智力发展的必要主要体现在两个方面。

第一，在没有学校教育的参与的情况下，人的智力也会在生活中得到一定的发展，但这一发展是自发和缓慢的。学校教育对智力的开发是有意识的，所以会提供较多的刺激智力发展的条件和方法，从而加速这一发展。

第二，要使每一个人类个体所具有的智力潜能得到充分发展，需要将物化的智力成果（即客观知识体系）同主观的智力成果（即主体的认识能力）结合起来，在实现客观文化向学生主体能力的转化的同时，在转化中增进智力的发展。而学校教育是这一将客观文化和主观文化结合起来的专门形式。也可以这样说：正是人类社会将客观文化和主观文化结合起来的智力发展的需要造就了学校教育这一专门形式。所以智育是人类智力水平不断提高的重要途径。此外，智育的重要任务之一，是要让学生掌握作为智慧内容的人类已有的知识和技能体系，这不仅是社会与个体生存和发展的必需，也是智力发展的需要，因为我们无法设想智力可以在没有内容操作的状态下存在和发展。

其次，智育对社会和个体发展具有非常重要的促进作用。理由如下：

第一，从社会的角度看，智育是生产力和科技发展、社会进步的催化剂。考察教育史不难发现，一方面，智育的发展往往是以社会生产和科技发展为客观基础的。这包括为智育发展提供物质条件，但更重要的是为智育的发展提供动力。我们看到，在农业经济时代，由于生产力发展的极其缓慢，社会只对学校教育提出了较低的发展智慧水平的要求。所以智育在教育活动中所占的比重就较小。由于维护社会秩序的需要，古代社会第一位的教育内容无论东西方一直是所谓的德育。现代社会，从机器大工业到信息革命的今天，由于生产力和科技的突飞猛进，社会

生产对科技，最终是对具有一定智慧水平的人才的需求日益增强，所以教育史上就提出了“知识就是力量”的命题，进而发展成为今天世界范围的忽视其他教育内容的“智育第一”的病态教育景观。但是倒过来看，我们也可以说，正是因为教育的参与，尤其是智育的参与，社会生产力和科技才能够如历史上所表现的那样，从一开始的缓慢进步，到今天的突飞猛进。教育经济学中出现的人力资本理论就认为，正是由于教育对劳动者智力等的开发，国家、社会和企业才可能实现最快的经济增长。

当代社会是一个“知识经济初见端倪”的时期。仅在国际互联网上，每一钠秒（十亿分之一秒）就有三万亿比特（一个字节）的信息在传输（1999 年）。如何发挥智育的育智功能，已成为越来越多的人所认识到的有关社会和个人发展的最紧迫的时代性课题。

第二，智育是实现人的全面发展的重要途径之一。古代社会，由于生产力和社会制度的制约，造成了体力劳动和脑力劳动的分工和对立。现代社会从机器大工业时代开始，脑力与体力劳动的分离所造成的人的片面发展就成为一个要逐步克服的问题。智力的自由发展意味着个体不再仅仅是一个简单的劳动工具，而是一个能够全面、自由和充分地吸收、再现人类社会历史所形成的知识、经验和能力，并在此基础上有所创造、有所前进的积极的主体。故智力发展也就成为个体全面发展的重要内容，以智力发展为主要目标的智育活动也就自然成为个体实现全面发展的有力武器。

智力发展本身是全面发展的重要内容，同时也是促进其他各育发展的重要基础。无论德育、体育和美育，必要的知识以及理解和认知能力都是不可或缺的因素。比如在德育过程中，道德判断、推理的过程，道德情境和事实的分析以及道德策略的选择等都需要一定的知识和心智能力做基础。否则，即使价值观方面的教育再有效，学生在践行道德时仍然会有判断失误和结果上“好心办坏事”的问题。列宁曾经说过，只有用人类创造一切财富的知识武装头脑，才能成为真正的共产主义者。与此类似，其他教育领域（美育、体育等等）也必须建立在知识和智慧的基础之上。所以智育对人的全面发展的影响并不局限于智力发展的影响本身。

第三，智育对于每一个人的生活质量提高有重要的意义。当代社会已经是一个高度智能化的社会，即使是娱乐、消遣活动，也打上了智能的烙印。一个智慧发展上有缺陷的个体是无法自由和幸福地生活于现在和未来的社会的。从个体的社会生活的角度看，智育的意义也是十分重大的。

二、中小学智育的主要任务与内容

智育的根本任务当然是要培育或发展学生的智慧，尤其是智力。智育的主要任务和内容应当是传授知识、形成技能和发展智力。之所以强调知识和技能的传授，是因为这两者是发展智力的必要条件。此外，要充分发展学生的智力，还需要努力培养他们的自主性和创造性。

（一）传授知识

关键的理解应有两个方面。一是如何界定知识，是狭义还是广义的知识概念；二是如何认识知识传授与智力发展之间的关系，即如何看待实质教育和形式教育的关系。

现代认知心理学认为，知识可分为陈述性知识和程序性知识。陈述性知识是指个人具有有意识的提取线索，因而能够直接陈述出来的知识。陈述性知识也可称为记忆性知识，是一种狭义的知识。程序性知识则是指个人没有有意识的提取线索，其存在只能借助某种作业形式间接推论的知识。比如，一个学生如果仅仅能够识记四则运算的规则，他掌握的可能仅仅是某种陈述性知识。如果他能够熟练地运用四则运算的规则进行应用题的心算，即使他没有意识到他识记了这些规则，他也已经获得了关于四则运算的智慧技能，这就是程序性知识。程序性知识包含了应用规则对外、对内调控的能力。所以广义的知识应当包括程序性知识。程序性知识是“真知”的形式。心理学研究表明，一般人与专家在处理问题时的主要差异是专家的知识结构中有较多的程序性知识。就智育而言，陈述性知识的学习过程也会产生学生心智的变化。因为记忆能力等也是智力的组成部分。但是过于强调陈述性知识的结果不仅影响知识掌握的程度本身，而且会窒息学生将所学知识转化为技能的可能，不利于学生智力的增长。所以，发展智力的任务要求注意知识尤

其是程序性知识的教与学。

知识学习和智力发展之间的联系不能理解为可以互相取代的关系。智力发展除受知识学习的影响之外，还会受其他因素的影响；同理，知识的学习也并不只有发展智力的意义，并不必然带来智力的同步发展。知识学习只有在它能够充当提高心智发展的条件时，才能构成智力发展的积极因素。形成有利于智力发展的知识结构，创造应用知识的机会，使之由陈述性知识向程序性知识转化，应当成为知识传授和学习最重要的任务。

（二）发展技能

正确的认识也涉及两个方面。一是技能概念的理解，二是技能发展与智力发展的联系。

形成必要的技能也是智育的重要任务。所谓技能是指在练习的基础上形成的按照某种规则或操作程序顺利完成智慧任务或身体协调动作的能力。技能不仅是指对身体活动的协调能力，还包括进行智力活动的智慧能力和对认识活动本身的反省认知能力（也叫“元认知技能”）。这样，实际上有三种技能类型存在。有学者认为，动作技能没有多少智力的成分，应是体育或劳动技术教育的内容。这一看法实际上是错误的。外部身体动作技能实际上必然伴随一定的认知、判断、推理和协调的心智活动。动作的学习可能是体育的内容，但动作相关的心智发展却是智育的目标。至于进行智力活动的智慧能力，实际上是人们借助于内部语言以极其简约的形式进行的智力活动所表现出的能力。从知识的形态上看，相当于程序性知识运用的智慧。默读、构思、心算等都属于智慧技能。智慧技能的培养需要靠必要的训练去解决。元认知能力（即对认知策略本身进行反思的能力）是随着认知心理学的发展提出来的一项任务。过去我们也谈“认识”概念，但主要是在哲学范围。随着认知心理学对认知策略的研究逐步深入，人们发现，有关人的认识过程存在一些知识和技巧，可以作为一种可迁移的能力来培养。以“发现”式教学闻名全球的教育学家布鲁纳就曾将教学过程概括为，为学生提供材料同时让学生提出概念假设、对获得的概念进行检验、要求学生分析他们获得概念的策略等三个教学阶段。其中对获得概念的策略进行分析的做

法，显然属于试图促进学生的元认知能力的一种尝试。所以，要提高学生的智力水平，需要教学过程对学生的认知本身做一定的了解，提供反思和改进学生认知策略的机会和途径。

（三）培养自主性和创造性

自主性是一种人格特质而非智力本身。毫无疑问，自主性亦是个体智力品质的重要特征之一。自主性是个体一种能够独立作出判断，批判地反思这些判断，以及依据自己的判断将信念和行动整合起来的心理倾向。自主性与智力活动的联系可以通过智力活动对批判性思维的需要而得到说明。任何智能活动都需要联想等将已知条件和未知的结论连接起来。如果这一连接不是幻想，就必须有一种自主的批判性思维。同时，正常或健康的智育也能够包括自主性的培养。

英国人迪尔登认为："智育并不（只）是装载认知内容的问题，它还意味着努力获得精确性、明晰的表达力、秩序，以及各部分之间的关系。当审查和评价认知内容并在总体上对之进行批判性评估时，智育更意味着一种批判性分辨的活动。人们对真理、一致性和适合性始终抱有疑心，而且对谬误、无效性和不贴切性也抱有相应的戒心……正是由于这种批判性思维活动，才使得智育能够培养自主性。"[①]所以，我们认为，自主性的培养不仅是一种价值或德育的目标，也是智育的重要任务。

创造性是人具有较高智力尤其是良好思维能力的重要表现和标志。由于现代社会对创造性的迫切需要，创造性培养的意义是毋庸置疑的。

美国心理学家吉尔福特曾经依据思维进程的方向特征将人的思维划分为发散思维和辐合思维两个类型，并且认为创造性的主要表现是发散思维能力。所谓发散思维就是人们常说的"求异思维"或"开放式思维"，在这一思维模式之中，思维在一段时间中可以不拘一格地朝多种方向去探索解决问题的方法、途径和答案。而辐合思维则相反，思维根据给定的信息和条件沿着传统的逻辑朝归一或单一的方向推演，最终找到一种合意的答案。这样一种朝一个方向集中的思维模式就是辐合

① 转引自瞿葆奎主编《教育学文集·智育》，人民教育出版社1993年版，第29～30页。

思维。辐合思维也叫“求同思维”和“封闭思维”。吉尔福特等人认为,发散思维几乎可以与创造性思维并称。这是因为只有在发散思维的条件下才能冲破外部的条件束缚和内部的心理定势,从而进行创造性活动。发散思维以思维的流畅性(反映的速度和数量)、变通性(反映类别的多样性)和独特性(出现新观念的概率)作为衡量的指标。换言之,创造性的培养主要要从思维的流畅性、变通性和独特性三方面进行。

但是,创造性或创造性思维并不能够和发散思维划等号。这是因为,发散思维本身并不能够独自完成所谓的创造性思维和活动的全过程。个体如果有辐合思维上的欠缺,就不可能确定问题的实质,也不可能周密严谨、合乎逻辑地找到问题的最佳的答案,所谓创造性就会变成一句空话。所以,智育对学生创造性思维的培养必须从辐合思维和发散思维两个方面的训练着手。此外,创造性是一种综合的心理品质,不仅仅是思维能力,它还涉及认知、情感的许多方面,也涉及许多人格因素。创造性的培养也应当从这些方面入手。应当指出的是,由于创造性本身的复杂性,创造性的培养一方面是智育活动明确的任务和内容,另一方面又是智育活动所应努力探索的课题。

第三节　体育

一、体育概述

体育是指以发展体能、锻炼体魄为目标的教育活动。广义的体育是指所有能够增进人的身体素质及活动技能的活动。它包括社会体育、竞技体育和所有能够增进体质与体能的活动。我们这里所讲的体育是狭义的体育,是指在学校教育中有意识地促进学生体质、体能、体魄提高的教育活动。

学校体育活动的基本特性是教育性、技能性和娱乐性。

所谓教育性首先是指体育是全面发展的教育的一部分。体育的分工是通过身体活动去提高身体的素质,从而为教育对象的全面发展这一教育的整体目标或教育目的的实现服务。教育性的第二个含义是它

的价值属性。体育是通过体格的培育去完成人格的培养任务。体育本身有其“体育精神”，对教育对象的道德、审美和智能的发展都有重要的作用。所谓技能性是指体育活动还要向学生传授一定的身体锻炼和提高体能的知识和技能。所谓娱乐性是指体育具有在活动或锻炼中使人的身心得到放松、愉悦和享受的性质。学校体育的这些特性使它区别于一般的活动，比如劳动和娱乐活动，也区别于竞技体育和一般的身体锻炼。

学校体育最初的来源是早期人类的劳动和娱乐。如中国古代教育中的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）中的体育内容射箭和驾车，就可以说是直接来自劳动和战争的。但是并不是所有的劳动和娱乐活动都具有体育的功能。相反，一些娱乐和劳动活动没有锻炼价值，有的还有害于身体健康和体格、体能的提高。在谈到资本主义工场手工业的劳动方式对工人阶级身体的畸形发展的影响时，马克思曾说，“工场手工业把工人变成畸形物，它压抑了人的多种多样的志趣和生产才能，人为地培植片面的技巧……个体本身也被分割开来，成为某种局部劳动的自动工具”①。恩格斯也说过，“由于劳动被分成几部分，人自己也被分成几部分。为了训练某种单一的活动，其他一切肉体和精神的能力都成了牺牲品”，而“这种自动工具在许多情况下只有通过工人的肉体和精神的真正的畸形的发展才达到完善的程度”②。学校体育与一般劳动和娱乐活动对身体及其技能的自然影响的区别在于，前者是有意识地选择了那些有益于身体素质和体能全面提高的活动方式，进行有意识、有计划的培育的。

学校体育也区别于竞技体育和一般的身体锻炼。

首先，学校体育不同于竞技体育。学校体育与竞技体育当然也有联系的一面。如一些体育专门学校就是以提高竞技水平为其体育的目标的。同时，学校体育和竞技体育也有一定的共性，如都以提高体质、体能为目标，都以身体活动为手段，都要传授一定的运动知识和技能等。但

① 《马克思恩格斯全集》第23卷，人民出版社1972年版，第399页。
② 《马克思恩格斯选集》第3卷，人民出版社1972年版，第331页。

是一般意义上的学校体育与竞技体育是有严格的区别的。这表现在：(1)教育目标不同。学校体育的首要目标是促进学生体质和体能的提高，运动的知识、技能只是手段。而竞技体育则不然，体质、体能的提高是竞技体育的基础，在此基础上，竞技体育的首要目标是要提高运动水平，在竞技比赛中获胜。(2)教育内容不同。虽然同样要掌握必要的运动知识、技能，但学校体育侧重于最基本的运动知识、技能和技巧的传授，教育性突出；而竞技体育则侧重于掌握最高超的运动知识和技艺，具有较明显的竞技性。

其次，学校体育不同于一般的身体锻炼。一般的身体锻炼在西方也叫“身体娱乐”，具有较多的个体、自愿和随意、娱乐的性质。学校体育则不然，它是所有学生必须有计划完成的科目，有一定的集体性、纪律性。学校体育虽然也有娱乐性，但随意和娱乐的性质要比一般的身体锻炼要低。同时学校体育在教育内容上也具有比一般身体锻炼更为系统和全面的特性。这些区别都是体育的教育性所决定的。

体育的意义可以从体育对社会和个体的必要性和体育所具有的教育功能两个方面加以说明。

社会发展的基础是社会成员的素质。社会成员的体质又是其素质发展的重要组成部分和基础。社会发展要求学校教育通过系统和有效的方式增进社会成员的身体素质。对于个体而言，个体的发展以及幸福生活都要求个体有一个健康的体魄。个体的事业发展和幸福生活所要求的身体基础最经济、有效的奠定方式就是接受学校体育。对于小学生而言，由于他们的身体正处于生长和发育的关键阶段，学校体育对他们的必要性就更加明显。现代社会是一个物质条件越来越好、闲暇活动时间越来越多的社会，社会生活的发展创造了前所未有的优越条件，社会发展也越加要求社会成员具有健康、有情趣的生活能力。这一点也强化了体育对社会发展和个人生活的必要性。

学校体育所具有的功能可以解释为以下几个方面：(1)健体功能。(2)教育功能。(3)娱乐功能。

健体功能首先是指对身体机能的促进作用。如体育活动可以改善和提高呼吸系统、循环系统、运动系统的工作能力，提高内脏器官的功

能等。

体育活动可以使呼吸肌发达，肺活量增大，同时还能增强肺器官的弹性，使个体在激烈活动时保证能量供应。体育活动也可以使心脏机能和血液循环系统得到锻炼，心肌增强、心壁增厚、心脏容量增大。据测定，一般人的心腔容量约为765～785毫升，经过锻炼的运动员，最高可达1015～1027毫升，呼吸系统因此得到改善。一般人的心跳每分钟70～80次，经常锻炼的人只需50～60次，这就大大减轻了心脏的负担，有益于健康。体育还可以提高运动系统如肌肉和骨骼的机能，促进机体的生长发育，等等。

其次，体育活动可以改善和提高神经和中枢神经系统的工作能力。适当的体育活动可以改善神经过程的均衡性和抑制性，提高大脑皮层的分析、综合能力，增强机体对外界环境的适应能力。同时体育活动还可以改善中枢神经系统对内部器官的调节作用，使各器官和各系统更加灵活、协调，提高机体的工作能力与抗御疾病的能力。

再次，体育活动还可以提高人体对自然环境的适应能力。体育活动可以针对不同的气候和地理环境以及器械等设计锻炼或训练项目。通过这些锻炼，一方面体质、体能得以提高，另一方面，人体对环境的应变能力提高，在遭遇特殊情况时，可以做出准确、及时和有效的反应。

教育功能可以理解为体育的价值功能。这具体表现在体育活动中对德育、智育和美育的促进上。青年毛泽东曾经说过："体育一道，配德育与智育，而德智皆寄于体，无体是无德智也。"①就是对体育的育德与育智功能的揭示。体育首先是一种人生态度的培养，它教导个体以健体为基础努力做到自强、自尊，对培养学生的奋发向上、顽强拼搏的勇敢精神、意志力以及正确对待竞争、荣誉、诚实态度等有直接的帮助。同时学校体育的集体活动特性也对培养学生的纪律性、团结和合作精神等有较大的帮助。所以体育有较大的"育德"功能。身体的活动与智力的运用是密不可分的。除了因为有健康的体魄做基础可以为智育活动提供身体上的保证，可以通过休息或娱乐使智力劳动做到有张有弛之外，

① 毛泽东：《体育之研究》，《新青年》第三卷第二号，1917年4月1日。

体育还可以通过身体的平衡与运动锻炼相关的注意力、观察力、判断力以及随机应变能力和实践思维等。所以体育对智育也有较大的助益。体育与美育也是不可分离的。体育实际上是要以美的规律塑造学生的体魄，使他们做到健与美的结合。体育活动中存在明显的审美要素。一是人体（骨骼、肌肉、姿态等）的自然和形式美；二是体育运动所展现的精神美，如积极向上的情感、顽强拼搏的意志等；三是体育运动的技艺美，优美的姿势、雄浑的力量的展示都会放射出美的因子。此外现代体育活动往往融入了音乐、舞蹈等艺术美的成分，对学生的美育作用更是不言而喻的。

娱乐功能是指学校体育能够使学生在劳累之后在体力和精神上得到恢复和放松。学校体育由于有一定的教学计划和教学任务要完成，所以在组织形式和活动内容上都要严于一般的体育锻炼或体育娱乐活动。但是，体育活动的娱乐性或游戏性是内在的，这正是许多学生喜欢体育的重要原因之一。体育活动一方面可以通过身体和大脑活动部位的转移达到积极休息的目的，另一方面，体育尤其是竞技体育通过高、难、新的精湛技艺所表现出的健、力、美的统一，使人在观赏或参与时不禁有积极的情绪体验和身心愉悦。所以，学校体育也具有明显的娱乐性。

二、中小学体育的主要任务

中小学体育工作的基本任务主要有三个方面。这三个方面的主要内容是：

（一）增强学生体质，促进其身体的正常发育

所谓增强体质，主要内涵有三。一是要使学生有一个健全的体格。即是要使学生身体各部分大小、形状、匀称以及身长、体重、胸围、肩宽、骨盆宽度、皮肤和皮下组织等方面合乎正常、健康的指标。二是要全面地发展学生的体能。使学生的力量、速度、灵敏、耐力和柔韧性方面的身体素质，以及走、跑、跳、攀、爬等方面的基本活动能力得到提高。前者是后者的基础。三是要提高学生身体的适应环境和抵御疾病的能力。所谓“促进身体的正常发育”，是指中小学体育应当有基础教育的意识。其

主要的任务是要促进学生的正常的身体成长，在此基础上去谈为国家的体育事业培养后备人才。否则就可能将学校体育变成竞技体育的附属物而走向偏颇。

（二）提高运动素养，传授必要的知识技能

体育活动只能在人们掌握了专门的知识、技能、技巧的前提下才能真正进行。学校体育一方面要教会这些知识和技能，另一方面要让学生在运动实践中掌握支配动作的能力。学校体育对体育知识和技能的培养，应当遵循教育科学和运动科学等方面的规律有计划、讲方法，从而有效地培养学生的运动素养。

（三）培养体育兴趣，形成良好的精神品质

现代体育越来越成为终生教育的一部分。所以，培养学生的体育或运动的兴趣，不仅对学生身体素质的提高有现实的教育意义，而且会对学生未来生活情趣和质量的提高也有长期的功效。此外，学校体育还应当注意通过体育活动培养学生公正、诚实、谦逊、礼貌以及团结互助、集体主义等优良品德，形成尊重规则、珍视友谊、尊重他人（裁判、观众等）的体育风尚，锻炼学生坚毅、果断、沉着、坚定、坚忍不拔、顽强拼搏等意志品质。体育与德育、智育、美育应当互相贯通、相互支持。

中小学体育任务的完成可以从不同的角度进行解释。

首先，我们可以从活动的内容角度看。从活动的内容角度看，小学体育的主要项目有游戏、田径、体操、球类、武术等。

游戏是低年级较多开展的体育项目。集体性质的游戏除了有益于儿童增进躯体的灵活性，有益于学生运动反应的灵敏性、随机应变能力的培养之外，还有益于唤起他们的集体主义感受，培养互助、协调的精神。同时游戏也是体育活动由低级向高级过渡的合适形式。田径包括跑、跳、投掷等运动项目，是学校体育的重要项目。长期进行田径项目的体育活动，能促进学生身体的新陈代谢，改善和提高内脏器官的机能，发展速度、灵敏、力量和耐力等身体素质。体操也是学校体育的重要项目，它的动作有简有繁，适应性强，可以在不同年龄段的学生中广泛开展。体操项目对锻炼学生的肌肉力量，身体的平衡、灵敏和柔韧性，以及遵守纪律、服从指挥、团结互助的品质都有重要的价值。武术则是我国

传统的、具有民族特色的体育运动项目。武术的内容丰富多彩，手法、腿法、身法多姿多彩，动作舒展大方、刚健有力，且往往不受场地、季节、年龄、性别和设备等的限制，有易于开展的特点。除了以上这些常见项目之外，学校体育还有游泳、棋类、军事体育等项目。不过这些项目往往有一定的条件限制，所以应当因地制宜地开展。

其次，我们也可以从要实现的具体教育目标的角度去理解。这主要体现在各级各类学校体育大纲和《国家体育锻炼标准》上。

根据我国中小学现行体育大纲，中小学体育要从增强学生的体质出发，将传授体育运动知识同锻炼身体结合起来，精选那些符合中小学生年龄实际，增强体质效果好，简便易行，同时为儿童和青少年喜欢的体育运动项目做为体育的主要内容。主要有游戏、田径、体操、球类、武术等内容。从量上看，中小学学生体育的课时和教学要求因学段的不同而不同。比如体育课在选用教材的比重上，小学应占16%～20%，中学则是20%～30%。

《国家体育锻炼标准》是国务院颁布的一项重要的体育运动指标系统。目的是鼓励广大儿童和青少年积极自觉地锻炼身体，促进其身体的发育，增强体质，为建设祖国服务。《标准》充分考虑了年龄和性别的差异。所选定的项目考虑了以下几条原则：能够促进身体的全面发展和有效地锻炼身体；符合儿童和青少年的生理、心理特点；动作简单，易于掌握；对场地、设备和器械要求不高；能够客观、简便地进行成绩的检测和评定。参加者在规定的时间内达到所属年龄组的标准时，由批准机关授予全国统一的证章和证书。目前我国中小学和大学都将锻炼标准所要求的项目和标准列入体育教学和课外体育锻炼的内容以及目标系统。

第四节　美育

一、美育概述

美育是以培养学生审美、立美的能力，从而促使他们追求人生的情趣与理想境界等为目标的教育活动。美育作为一个相对独立的、明确的

教育范畴，一般认为是由德国诗人、美学家席勒在其《美育书简》中提出来的。但是两百多年之后，“美育”概念究竟应该怎样理解和定义，教育理论界的争议仍然颇多。归纳起来首先可以分为狭义和广义两类。

所谓狭义的美育，极端的定义是认为美育专指“艺术教育”，其一般形式是认为美育指“美感教育”、“审美教育”、“审美立美教育”、“审美观和美学素养教育”等。

广义美育或美育概念应该如何界定？有人认为“真正的美育是将美学原则渗透于各科教学后形成的教育”[①]。这一定义的一个问题是“美育观”与“教育美学观”无概念上的区别。但是，这一界定的优点是：将美的资源发掘由教育系统外推进到系统内，将美育之“美”扩展为教育系统内部和外部的美。由于教育系统对自身之美的发现和追求具有重大的教育导向价值，故这一广义的美育概念无疑具有重要的意义。

狭义和广义的区别标准是美育的外延。但外延总是与内涵及概念的功能相联系的。美育定义由狭义而广义的过程中夹杂的另外一个维度的变化就是：由形式美育走向了实质美育。所谓“形式美育”指的是以培养对象的审美素养（如审美观、欣赏美和创造美的能力等）为目标的教育活动。而“实质美育”则以上述目标为手段，追求美育的精神实质：人生的美学趣味和教育的审美境界。梁启超先生云：“我确信‘美’是人类生活一要素，或者还是各种要素中之最重要者，倘若在生活全内容中把‘美’的成分抽出，恐怕便活得不自在，甚至活不成”，“趣味是生活的原动力。趣味丧掉，生活便成了无意义”[②]。人生趣味和境界的追求与会听曲子、会作诗或会一套美学理论，拥有自己的审美观等显然都不是一回事，称之为实质教育的原因就在这里。广义的美育将审美的视角从教育系统外调整到教育世界的全域，力主“立美教育”，除了追求教育的美学精神之外，也往往有在教育过程中纠正异化人性、追求自由人生的意蕴。

狭义、广义？形式、实质？美育概念在中国的教育理论和现实中目

① 《北京大学学报》（哲社版）1995年第2期，第63页。

② 分别见《饮冰室文集》卷三十力《美术与生活》，卷三十《趣味教育与教育趣味》。

前仍处于并列生存的态势。而空间上的并存往往是时间上累积的一个截面式的证明。席勒在《美育书简》中讲的美育，其实就是艺术及其欣赏的教育意义；黑格尔《美学》一书其实是“艺术哲学”，他们眼中的美育具有狭义的性质、形式教育的性质。但是席勒和黑格尔的同胞恩斯特·韦伯、赫伯特·图姆佩尔等人在20世纪上半叶提出“缪斯教育论”时，他们的主张已是根据艺术原理来实施教育，美学也应成为教育学的基础等等。德国美育实践的典范“奥尔夫音乐教学法”的首创人奥尔夫则宣称：“在小学里安排元素性音乐，不是一项外加物，而是一项基本的、奠基性的项目。这决非完全是音乐教育的事，而是有关培养人的大事。”①

强调美育对诗意人生的促进功能已成为现代美育的核心。这样，美育概念就应在从狭义走向广义的同时，也实现由形式向实质的范式革命。中国教育界建国后甚至20世纪80年代以后都处在狭义和形式美育阶段，现在则已有为数不多的人站到了广义美育和实质美育这一边，这是合乎美育的规律和潮流的。

定义的变化意味着美育概念本质从而也意味着美育功能认识的拓展。

二、美育功能及其认识的拓展

人们对美育功能认识成果有三。一是对美育的直接功能的认识，二是对美育的间接功能（或附带功能）的认识，三是对美育的超美育功能（或超越性功能）的探究。

首先，关于美育的直接功能。美育的直接功能可用两个字表示即“育美”。我国学者认为：“美育的任务可以概括为树立正确的审美观，培养欣赏美和创造美的能力。”②狭义的育美功能或美育的直接功能（审美观以及审美、创作能力的培养等）与美育概念的狭义和形式定义阶段相关。

---

① 转引自金开诚、龙协涛主编《现代美育教程》，江苏教育出版社1994年版，第409页。

② 成有信主编：《教育学原理》，河南教育出版社1993年版，第382页。

其次，关于美育的间接功能。美育的间接功能是一种附带功能，或者说是一种潜功能，是为其他教育功能发挥提供前提条件的作用，具体讲，就是美育的育德功能，促智、健体功能等。蔡元培先生在20世纪初就说过："美育者，与智育相辅而行，以图德育之完成者也。"当然，美育之育德功能与促智、健体等功能一样，都是一种创设德育、智育、体育的前提、情境的功能，并不等于德育、智育、体育本身。这是因为审美过程拒斥外在的功利和道德目的。故美育的育德功能等只能是一种附带或间接的功能。

最后，关于美育之"超美育"功能。"超美育"功能即美育的超越性功能。"超"是相对于既定的美育功能观而言。一般的美育功能观认为美育的功能无非在于审美观的确立、审美创美能力的发展，同时促进德智体诸育等，没有超出以上论及的两类功能的范围。而与这两种功能观对应的实际上是一种形式美育概念。而与实质美育概念相联系的对于现实生活的超越所形成的人生意趣和教育美学精神追求等，显然已经"超"出了原有的直接和间接功能范畴。

中国教育史上蔡元培先生倡导的"以美育代宗教说"，实质上是美育的超美育功能认识的一个代表。蔡先生在《对于教育方针之意见》中说："人不能有生而无死，现世之幸福，临死而消灭。人而仅仅以临死消灭之幸福为鹄的，则所谓人生者有何等价值乎？……且人既无一死生破利害之观念，则无冒险之精神，无远大之计划，见小利，急近功，则又能保其不为失节堕行身败名裂之人乎？""现象世界之事为政治，故以造成现世幸福为鹄的；实体世界之事为宗教，故以摆脱现世幸福为作用。而教育者，则立于现象世界，而有事于实体世界者也。故以实体世界之观念为其究竟之大目的，而以现象世界之幸福为其达于实体观念之作用。"之所以强调美育，是因为"美感者，合美丽与尊严而言之，介乎现象世界与实体世界之间，而为多津梁"[1]。所以，蔡先生倡导美育的要旨在于倡导人生终极意义的教育达成。

以蔡元培"以美育代宗教说"为代表的中外美育理论及实践对于人

---

① 《蔡元培美学文选》，北京大学出版社1983年版，第3～4页。

生终极意义和意趣追求及教育过程本身美学自由精神的追求等美育“超美育功能”或价值的认识，在某种意义上已是一种世界的潮流，而且也必将是美育和整个教育运动的方向之一。

对以上三种美育功能的认识也有一个历时性维度，即人们是从对直接和间接功能的认识走向对超美育功能的认识的。这是人们对学校美育的认识不断深化和提高的结果。当然，对美育直接功能、间接功能、超越性功能的认识的先后并不表示哪一个功能更重要，我们的观点所要强调的是，对美育的功能应有一个较过去更全面的认识。

三、美育的任务

美育的主要任务可以概括为以下四个方面。

（一）培养和提高学生感受美的能力

感受美是审美活动的起点，因而也是学校美育的基本任务。由于千百万年以来人类整体社会审美活动实践在心理结构上的积淀，人类个体身上天然就禀赋了某种美感能力。所以人天生就能够分辨乐音和噪音，天生就对一些形体、颜色等敏感。但是，这一天然的感受能力具有原初或简单的特性，不能使个体适应今天面临的日益丰富的审美关系和进行审美活动的需要。所以天然的审美感受能力更多地说明的是人的审美潜能。学校美育的任务之一首先是要以此为基础，爱护、发展个体的审美感受力，使之更加敏感、细腻，更加丰富。为此，学校美育应当充分展示自然、艺术、社会和教育本身所蕴涵的美的因素，从而养成学生热爱美、欣赏美进而创造美的动机。

人对美的感受能力需要有良好的审美感觉器官，也需要其他感知能力和精神积累做基础。所以提高审美感受能力，需要也有助于人的整体精神素养的提高。此外，感受美的活动也有益于学生感受美好生活，产生热爱生活、建设美好生活的积极的人生态度。

（二）培养和提高学生鉴赏美的能力

鉴赏美包括鉴别和欣赏两个方面。前者表示对美与丑，以及美的质量层次的判定；后者表示对审美对象进行审美活动的心理过程。但是后者只有建立在前者的基础之上，才可以说个体具有一定的审美鉴赏能

力。

鉴赏美的能力培养首先要求学校美育要培养学生有正确的审美观。这就是说，学校美育既要教会学生正确地鉴别美的内容，也要使他们具有欣赏美的形式的能力。既要让学生接受民族的、社会的、阶级的审美标准，同时又允许他们具有个性特色的审美能力的成长和发挥。健康而有个性的审美能力是学校美育的重要目标。一些学校在美育活动中过分强调对与错，过分纠缠道德、阶级属性等，其结果是审美活动必需的心理自由的丧失，反而败坏了学生的鉴赏力和审美活动本身。这与不分高下、美丑的做法一样是错误的。欣赏美还需要个体具有有关美的基本知识，具有理解美的形式的能力。所以必要的审美知识传授和艺术修养水平的培养与提高是学校美育的基本任务之一。

鉴赏美的能力培养十分重要。一是因为只有具有鉴赏能力才能谈得上创造美。二是具有鉴赏美的能力可以为主体的生活带来情趣与活力。这也是学校美育的最大意义所在。

（三）培养和提高学生表现美、创造美的能力

个体将自己对美的感悟和把握用不同的形式表现出来，就会自然形成立美创造活动。创造美的能力十分重要。首先，艺术美的创造虽然对大多数学生来说不具有职业定向的意义，但是它对所有教育对象的艺术素养的提高具有决定性的意义。艺术美的创造过程充满了个性和创造性，对学生的个性发展和创造性的提高也具有积极意义。其次，立美与审美是相互支持的。只有具有一定立美实践能力的人，才可能对美的形式有最切近的理解。所以立美能力反过来可以有助于审美能力的提高。最后创造美不仅意味着艺术美的创造，立美创造能力首先体现在对生活之美的创造上。具有立美创造能力的个体会对自己的劳动与生活的条件、环境、对象以及主体自身产生自然的立美冲动和审美改造。这对于学生的未来生活具有长远和根本性的影响。

表现美是创造美的初级形式，学校美育应当鼓励学生大胆地表现美，在表现美的同时学会创造美。

（四）培养和提高学生追求人生趣味和理想境界的能力

培养和提高学生感受美、鉴赏美、创造美的能力在学校教育中主要

不是要培养艺术家。学校美育的根本任务是要使学生具有发现和创造美好生活的基本能力,从而努力追求高品位的生活、高境界的人生。这一点不仅是学生个体生活幸福的需要,也是现代社会发展向教育提出的时代要求。现代社会的特征之一就是物质财富的空前增长、闲暇时间的空前充足。而且随着社会的发展,这一特征将日益强化。按照心理学家马斯洛的观点,人类个体在基本需要得到满足的前提下,真、善、美等追求将成为主导性的心理需要。忽视这一超越性需要,就会产生现代人所常见的空虚、无聊、寂寞等心理疾病。所以,美育的重要任务之一应当是培养和提高学生追求人生趣味和理想境界的能力。实际上,我们在完成学生感受美、鉴赏美、创造美的能力的培养时,我们也很难无视人生趣味和境界的最终目标。忽视终极价值教育的美育无法真正培养学生感受美、鉴赏美、创造美的能力;同时,终极性的美育目标也需要通过培养学生感受美、鉴赏美、创造美的能力等才能实现。

四、艺术美育、自然美育、社会美育和教育美育

美的基本形态是艺术美和现实美。现实美又包括自然美、社会美、教育美(教育美也可看作是社会美的形式之一)等。所以学校美育的实施,主要应注意以下几个方面。

(一)艺术美育

艺术美是一种以现实美为基础,但是又经过艺术加工,因而高于现实美的美的形态。艺术美育则是指以艺术美为内容的美育活动。艺术美来自现实美,但是由于有了艺术家的集中、概括、提炼,因而比现实美“更高,更强烈,更有集中性,更典型,因此就更带普遍性”[①]。所以艺术美育应当成为学校美育的核心内容。

艺术美育的具体内容主要有三项:一是在艺术美育中,应当努力激发学生的情感体验,引导学生理解美的本质、内容和境界,从而在实质意义上得到美的陶冶。二是艺术美育还应当努力使学生理解、掌握不同艺术形式及表现方式,不同艺术体裁和风格的特点,从而提高艺术的鉴

① 《毛泽东选集》第3卷,人民出版社1960年版,第863页。

赏能力。三是让学生通过必要的训练，具有一定的艺术表现或创造能力，提高学生的艺术实践方面的修养。

艺术美育在学校教育中主要是靠艺术类课程去实施的。由于艺术形式品种繁多，学校艺术美育课程应当选择那些基础性强、受学生喜爱，同时又适合各学校实际的艺术形式开展艺术美育。

（二）自然美育

自然美是指自然物本身所呈现出来的美的形态。大自然是学生审美情感体验的最丰富的源泉，与艺术作品所不同的是，它是现实的，生动、丰富和多变的。比如自然景致就具有天然质朴、色彩丰富的特点，而且随季节、昼夜和天气变化而经常变换。自然美育因此具有非常大的生动性和随机性。

自然美育的主要内容应当包括：通过自然美的鉴赏，使学生了解自然美的特征，增强学生的审美感知和理解能力；通过自然美的欣赏开阔视野，增加知识，陶冶性情；通过自然美的欣赏，尤其是一些人化的自然美的欣赏，增强学生热爱自然环境、热爱祖国美好河山的情感。

儿童天然具有对自然美的欣赏兴趣。一个儿童可以很长时间为一只蜜蜂的飞行轨迹或只甲壳虫翅膀的颜色眉飞色舞。所以自然美育往往具有很大的普遍性的基础，可以作为进一步开展其他美育形式的起点。郊游、远足、户外劳动等都可以成为进行自然美育的良好方式。

（三）社会美育

社会美也叫生活美，是社会生活中存在的美的形态。它包括人格美、劳动与生活过程的美，产品以及环境美等。社会美直接体现人们改造世界的本质力量和生活理想，有美与善、真相结合的特点，具有较大的美育价值。

社会美具有较为明显的社会性、历史性、民族性和阶级性。所以社会美育应当引导学生树立正确的价值观和审美观。同时社会美具有较大的实践性，应当努力引导学生在社会生活和学校生活中发现生活之美，并努力创造社会美。社会美育还应当引导学生对于人格美的向往与追求，实现心灵美与形体美的统一。

(四)教育美育

所谓“教育美育”是说要使全部教育活动成为美育事业的组成部分,教育活动本身要努力做到审美化。我们知道,衡量人类活动的标准主要有真、善、美三个最主要的尺度。但是教育学过去在教育活动的评价尺度上主要关注的是真(合规律性)、善(合目的性)两个尺度,而严重忽视了审美尺度(合规律性与合目的性的统一)的建立。教育活动最讲言传身教,教育本身忽视审美和立美的追求而要求学生在生活中有真正的美的追求,其教育的效率肯定是会大打折扣的。

教育美育要求教育者充分创造教育活动的形式美,同时努力发掘教育活动中所有美的要素作为美育的资源。这表现在:(1)教师努力塑造美的讲台形象和人格形象,努力将自身的师表之美作为教育手段。(2)教育活动努力寻找自身的审美活动形式。创造合乎美的规律的教育活动中介形式。如有张有弛的授课节奏,课程内容呈现的审美追求,一直到教学语言、板书的美化等。(3)努力发现学生个体和集体的对象美,并且努力促进学生以自己和自己的活动为审美对象,让学生的成长作为他们自身成长的动力。(4)科学美也是教育过程中广泛存在的美的形式之一。不同的学科蕴藏着丰富的科学美的成分。科学美可以使学生体会到人类的智慧之美及其表现的伟大的人类主体的本质力量。发掘并展示科学美不仅是美育的需要,而且对各科教学本身有巨大的促进作用。

“教育美育”的命题的提出,实际上是在从教育原理的角度呼吁建立新的教育活动评价标准。所以这是一个美育的专门课题,更是一个教育原理的基本课题。这一呼吁是合乎社会发展的潮流和面向未来的。它对于我们克服当前顽固存在的教育异化现象,努力做到真正的“乐教”和“乐学”,具有十分重大的现实意义。

复习思考题

1. 德育的概念是如何界定的?学校德育有哪些功能?

2. 中小学德育的任务是什么?它包括哪些内容?

3. 智育的内涵是什么?智育与教学的关系如何?

4.中小学智育的主要内容是什么？

5.体育的功能是什么？中小学体育的任务是什么？

6.什么是美育？美育的功能是什么？

7.学校美育的实施应注意哪些方面？

第七章 课 程

课程是师生之间相互作用的重要手段，没有课程，师生之间的教育教学活动就难以进行。因此，关于课程理论的研究，不仅有助于完善教育学的理论体系，而且有助于指导教育教学工作，提高教育教学工作的质量。本章主要阐述了三个方面的问题：第一节对课程理论进行了概括性的介绍，第二节主要论述了课程的基本范畴，第三节介绍了课程设计方面的几个问题。

第一节 课程概述

一、课程与课程论

（一）什么是课程

课程是课程论最基本的概念，因此有关课程概念的研究备受学术界的关注。目前课程论作为教育理论中的一门基本学科，早已得到了学术界的公认。但是关于课程的真正含义是什么，无论是在我国，还是在外国的课程理论的研究中，都没有达成共识。在国内外，比较接近课程本质的定义归纳起来主要有如下三种：

1. 课程是知识

这是一种比较早、影响相当深远的观点，也是比较传统的观点。斯宾塞的“什么知识最有价值”的思想，已经表达了将课程看作知识的倾向。可以说，在世界范围内，近代的课程体系主要是在这种观点影响下建立起来的。目前，在国内这种课程观仍然最具代表性和广泛性。在我国中小学普遍实行的学科课程及相应的理论，就是这种观点的表现。

这种观点的基本思想是：学校开设的每门课程是从相应科学中精心选择的，并且按照学习者的认识水平加以编排。作为知识的课程通常

特别强调课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)、教科书等所谓看得见、摸得到的客观存在物。

当课程被认识为知识并付诸实践时,一般特点在于:课程体系是以科学逻辑组织的,课程是社会选择和社会意志的体现,课程是既定的、先验的、静态的,课程是外在于学习者的,并且是凌驾于学习者之上的——学习者服从课程,在课程面前是接受者的角色。

从心理基础而言,这样的课程主要关注并依赖学习者的认知品质和过程。

2. *课程是经验*

这种观点主要是在对于前一观点的批评和反思基础上出现和形成的。人们发现,将课程看作知识,很容易导致"重物轻人"的倾向,即强调课程本身的严密、完整、系统、权威,却忽视了学习者的实际学习体验和学习过程。而且,尽管从课程是知识的认识出发,课程似乎能够设计编排得十分合理,但在事实上却往往并不能保证达到它的预期效果。这样的问题,几乎在各个国家的不同时期都被人们注意到和批评过。于是人们提出,实际上,只有那些真正为学生经历、理解和接受了的东西,才称得上是课程;也就是说只有当学生与知识发生了相互作用,知识才可能真正转化为课程。于是,许多人在谈到课程时开始使用"经验"这一概念,并且进一步认为课程就是学习者本身获得的某种性质或形态的经验。当课程被认为是经验时,一般特点在于:课程往往是从学习者角度出发和设计的,课程是与学习者个人经验相联系相结合的,强调学习者作为学习主体的角色。

从心理基础而言,这样的课程跳出了认识论的范畴,强调和依赖学习者个性的全面参与:主动性、积极性、选择性、感情、兴趣、态度等。课程不是外在于学习者、凌驾于学习者之上的,学习者的角色是参与者和组织者。

3. *课程是活动*

这是一种更新的观点。认为上述观点及其他关于课程本质的看法都有局限,比如"将课程理解为学科教材,教师容易把握,但也容易导致'见物不见人'的倾向;把课程理解为学习经验,有利于解决'教育中无

儿童'的问题,但教师又感到迷茫,不知如何操作。我们认为,走出这种两难困境的唯一办法是:改变传统的非此即彼——要么是主观学习经验,要么是客观学科教材的思维方式。将视角转向二者的交合处——活动,从活动的角度看待和解释课程"①。

这种观点比较新颖,但有关的课程资料较少。从现有研究中可以看出,这种课程应当具有以下特点:强调学习者是课程的主体,以及作为主体的能动性;强调以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介实施课程;从活动的完整性出发,突出课程的综合性和整体性,反对过于详细的分科;重视学习活动的水平、结构、方式,特别是学习者与课程各因素的关系。

从心理基础而言,这种课程也强调全面性,即除了认知过程之外,学习者的其他心理成分同样是实施课程必须考虑的。

在世界范围内,这三种观点各有特点:课程是知识,这种观点形成的较早,并已被人们普遍的接受。课程是经验,这种观点在学术界影响较大,并且逐渐地被越来越多的人所接受。课程是活动,这种观点比较新颖,正处于不断的研究与探讨之中。就国内情况看,人们普遍接受的主要还是课程是知识的观点。但是,如果我们从课程发展需要的角度来看,课程是经验的观点则更为合理一些,更接近课程本质的定义。因为这不仅有助于正确理解学生与课程的关系,而且还有助于发挥学生在学习过程中的自觉性与主动性。

关于课程的定义可以这样表述:课程是受教育者在教育者的引导下,受教育者在教学活动中所获得的经验(包括人类世代积累的历史经验和个体通过实践所获得的个体经验),这些经验是教育者按照一定社会的需求和受教育者的身心发展水平,有计划、有目的地组织安排的。

(二)什么是课程论

顾名思义,课程论就是研究课程的专门理论。但是,在以课程论为名的理论体系中,实际存在着很大的不同,除了不同的流派之外,还存在着研究层次上的区别。

---

① 冯晓霞:《以活动理论为基础构建幼儿园课程》,《学前教育研究》1997年第4期。

大体说来，课程论从内容上可以分为两个层面或两个部分。

第一个层面，是关于课程基本理念方面的探讨，是人们对于课程的最根本的认识，通常由一些思辨性较强的题目，以及相应比较概括化和抽象化的理论性观点及其说明论证构成。例如，课程的终极目标是什么？课程的基本价值是什么？课程的实质是什么？课程的结构应当是什么样的？课程的内容应当包括什么？等等。

第二个层面，是关于课程设计或编制方面的探讨，这通常是由一些操作性很强的要求、步骤、原则、方法等的说明和规定构成。例如，课程的具体目标怎样建立？课程的结构如何确定？课程的内容怎样规划？课程的实施如何展开？课程的结果如何评价？等等。

完整的课程理论，应当包括以上两个部分的内容，也就是能够兼顾所谓理论性和应用性的，但从理论研究和发展的实际来看，这样两个层面往往又是分离的，某些研究侧重于基本理念方面，另一些研究侧重于应用方面。

二、课程的理论基础

(一)课程论与哲学

在课程的各种理论基础中，哲学对于课程的影响最为长久、最为深刻。这主要是由于哲学本身的特性所决定的。

一般说，哲学对课程的影响大概有两个层次。一是哲学本体论层次。在这个层次上，哲学对于课程的影响是与对整个教育理论的影响一致的，以特定的哲学理论关于自然、社会、人的学说诠释教育活动的性质、意义，并且贯彻到课程领域，表现为形成关于课程的各种基本理念：课程是什么、课程的基本价值和终极目标等等。

二是哲学方法论层次。随着哲学的发展和课程论本身的发展，哲学在这个层次上对课程论的作用逐渐增加，尤其是在认识论领域。人们是如何与外部世界发生认识关系的？知识的本质是什么？人与认识对象之间存在什么样的联系？等等，对于这些问题的回答，直接影响着课程的具体面貌，从内容的选择到形式的决定。

哲学对于课程论的作用有时是通过中介进行的，通过对课程论有

着更为密切关系的其他学科，间接地影响到课程。最显著的就是心理学和教学论。这两门学科本身就是以哲学作为主要的理论基础的，不同的心理学和教学论与不同的哲学流派关系极为密切。同时，它们与课程论的关系也更为直接。

（二）课程论与心理学

作为课程论主要理论基础之一的心理学，与哲学相比较，对课程的影响更加直接，更加明显，也更加具体。不仅如此，哲学对于课程论的影响，往往还要通过心理学作为中介实现。随着课程论和心理学各自的发展，心理学作为课程论理论基础的作用也越来越加强，越来越突出，在某种程度上已经超过了哲学。

首先，与心理学的结盟是课程论形成独立科学的主要条件。课程论与心理学的联系，最早可以追溯到亚里士多德。教育史的研究公认，亚里士多德是将心理学引入教育的第一人，他按照儿童的年龄特征划分教育阶段，并且为各个阶段设置相应的课程。此外，他还论证了灵魂的三个部分及其与之对应的三种教育，这些都是将课程建立在心理基础上的尝试，有着重要的理论价值。但就如那时的课程论思想还不能称为真正的课程论一样，亚里士多德的心理学思想同样不能算做真正的心理学。

真正为课程论建立起心理学基础的人是赫尔巴特。他从观念心理学出发，对于课程进行了多方面的探讨，从儿童兴趣出发提出并论证了课程结构，从观念的运动说明学生获取知识的过程，从新旧观念的联系讨论教材的安排顺序，甚至从学生心理活动的连续性置疑分科课程的合理性。虽然彼时心理学的发展水平仍然有限，课程论的独立更是十分遥远，但赫尔巴特的这些努力把课程与心理学全面地联系起来，从心理学的原理为课程寻求说明和依据，对于课程论后来的发展做出了重要的贡献。

心理学在称为独立科学并且成为课程论的基础理论后，对于课程论的发展发挥了极大的作用，甚至部分地取代了哲学对于课程论的影响。与包罗万象的哲学相比，心理学关于人的思维和智力的解释，关于人的学习行为所提供的理论，表现出与课程更为密切的关系，也提供了

更为丰富和具体的种种帮助。在一定意义上可以说，课程论的许多基本问题，像课程的本质、课程实施过程、课程的内部结构、课程的顺序安排等，都能够从心理学得到充分的支持和依据。

（三）课程论与教学论

从目前的趋势来看，今后相当长的时期内，国内的课程论和教学论将共同存在。针对这样的趋势，应当强调，课程论的发展应当注意与教学论的联系，自觉地将教学论作为自己的理论基础。

教学论成为课程论的理论基础，首先在于二者本身的联系。在课程论与教学论分立的情况下，像教学活动中学生与教师的关系，不同教学组织形式和方法的特征，教学活动的特点和模式等问题的研究，主要是由教学论承担的。而这样一些问题，全部关系到课程问题，不仅是课程在实施过程中要面对的，而且是课程在设计时就必须加以考虑的，课程结构的确定、课程类型的选择、课程内容的安排、课程评价的构想，总是建立在对于教学活动的某种假设之上，或者说以某种教学论的观点作为依据的。离开教学论的基本观点，课程就失去了存在的最根本基础。

其次，虽然长期以来国内没有独立的课程论，但在课程问题的研究上并不是一无所有的空白。在我国教学论的发展中，无论是否冠以课程的题目，实际上对于课程问题已经进行了大量的研究，并且积累了许多成果。尽管在量和质上都十分有限，但其中相当部分是在中国教育实践基础之上产生的，有着重要的现实意义，如关于教学计划、教学大纲、教科书的研究，关于课程设置与学生全面发展关系的研究，关于学科课程及其发展的研究，至今对国内基础教育课程现状发挥着深刻影响。这些成果的重要性不亚于国外比较成熟的课程论，无视这样一些成果而发展起中国的课程论是不可想象的。

三、决定课程的几个基本关系

在谈到教育的发展时，一般都会指出政治、经济、文化、科技的制约和决定作用，这些对课程来说也不例外。但仅仅这些并不足以解释说明课程与其他事物的区别，也不足以解释说明不同的课程流派及课程实践的千姿百态。课程自产生之日起，便获得了自身的独立性。这就是说，

一方面，它总是存在于一定的、具体的历史条件下，受制于政治、经济等因素。另一方面，它又有自己的生命力，有自己成长发展的特殊规律。事实上，在课程内部客观存在着一些基本矛盾关系，这些基本关系的相互作用及其结果，推动着课程的进步和发展，决定着课程的具体面目和不同流派。当然，这些基本关系说到底还是要受制于政治、经济的因素，但它们对于课程所起的作用更为直接。

在审视课程的历史和比较课程的不同流派时，经常会发现人们往往在同一个问题上执有各不相同、甚至针锋相对的观点，如果加以仔细的思考，又会发现它们的确各有自己的道理，各自从不同方面揭示了课程的一些真理性的事实，各能自圆其说。因此，在比较对照不同的甚至对立的课程论流派后，经常会得出这样的概括：看起来完全相反的观念，各有其科学性与合理性，应当从不同或对立的双方各自吸取正确的成分，取长补短，形成比较全面和公允的观点。课程内部的基本矛盾关系，正是存在于这些争执和对立之中。

下面分别讲讲决定课程的几个基本问题。

（一）直接经验与间接经验

伴随着课程的成长与成熟，在课程理论研究中逐渐形成了两种截然对立的声音，并且这种声音越来越强。一种声音是，课程应当给予学生间接经验；另一种声音是，课程应当使学生获得直接经验。间接经验为主的课程，典型的表现形式是学科课程，认为课程就是分别地从各门科学中选择主要内容，组成不同学科，彼此分立地安排它们的顺序、学习时数和期限。直接经验为主的课程，典型的表现形式是活动课程，认为课程应当是一系列学生自己组织的活动，学生通过活动学习，获得经验，培养兴趣，解决问题，发展能力。这是课程论中有代表性的两种主张。

间接经验为主的课程历史比较悠久，但隐含着缺陷：它与人类一般认识及个人认识的过程是相违的，不是来自生活和生产实践的需要，也不在学习之后直接回到实践中去，而是从概念到概念，从书本到书本。其积极的方面，是赢得了教育的时间和速度；其消极的方面，则是失去了认识的完整性和活力。当人们把它当做唯一的课程类型时，就必然地

造成学习者在发展上的局限；对于所学知识缺少深刻的理解，不善于将所学理论应用于实际，提出问题和解决问题的能力欠缺，态度价值观的养成没有与知识的获得同步，等等。实际上，这样的缺陷，早已为许多教育家所意识到，并且从不同角度进行了思考和批评，而在这些思考和批评中，经常将直接经验作为武器来使用。

杜威是最自觉、清醒地论证了直接经验在个人成长中的意义，以极大的魄力将儿童个体的直接经验加以规范和具体化为课程，并且付诸实践的教育家。从而使得直接经验进入学校课程，获得正式地位，与间接经验为主的课程分庭抗礼。在杜威的实验学校中，传统的学科课程不复存在，学生通过各种各样的活动，学习知识和锻炼能力，开创和形成了教育史上能够与传统的间接经验为主的学科课程相抗衡的活动课程体系。在今天世界范围内，以学生直接经验为主的课程已经成为课程结构中有机的组成部分，融入了现代课程的主流。当代教育的发展表明，如何使学生在获得系统科学知识的同时实现个性的全面发展，越来越成为突出的问题，不同国家的课程改革都将学生直接经验的获得放在重要的地位，希望学生在各种亲身经历和体验中锻炼能力、陶冶情感、发展智慧。美国各门课程中的多样化的实践活动，日本的综合活动时间等，都反映出对直接经验在课程中地位的重视。

在我国小学课程的传统中，学生的直接经验是相当缺乏的，因此，在今后的课程改革与发展中，如何在小学课程中增加学生的直接经验，将是重要的理论和实践课题。

（二）知识与能力

课程究竟是应当给学生某种完整的或某种意义上实用的知识储备，还是通过传授知识来发展学生的各种能力？这是课程必然要回答的问题，也是课程历史上十分古老的问题。

在这一基本关系中存在着两个方面的冲突，比较著名的有两次：

第一次是发生在18世纪前后的形式教育和实质教育关于知识与能力的著名论争。在这次论争中，强调课程以传授知识特别是科学知识的实质教育获得了最后的胜利，结果是主要以自然科学为基础和内容的课程大规模地发展。

第二次是以20世纪中叶以来的课程改革为代表的。面对科学技术的迅速发展，人们意识到课程只关心给学生什么样的知识无法满足社会对教育的要求，于是将改革的目标定位于如何使学生通过课程的学习获得能力的良好发展，并且对于只关注知识的完整性、系统性的课程进行了批判。与形式教育和实质教育的论争比较，此时的争论要更为深入和成熟，表现为人们不再简单地看待二者的对立，而是努力去将它们统一起来。

我国课程的发展在这一基本关系上是存在片面性的。中国教育开始现代化时所引进的课程，是在西方18、19世纪形成的，也就是发生在形式教育与实质教育论争之后，实质教育的思想理论占据优势的条件下形成的，是知识取向的。新中国成立后，学习前苏联的课程，这种倾向不仅没有改变，而且进一步加剧。在前苏联和我国的教育理论中，虽然也提到了要培养学生的能力，但实际是将能力的发展作为学习知识的自然结果，过分地强调能力对知识的依赖。似乎只要选择和学习了正确的知识，能力的发展便有了保证。这种课程思想对中国基础教育产生了极为深刻和长久的影响，使课程的研究改革始终局限在知识增减范围，缺少真正从培养能力的目的出发的有价值的探讨。因此，直至今日中小学生在能力发展上仍然不尽人意。基础教育各阶段课程在知识量上偏多，知识系统庞大，以至完成知识教学已经耗费了师生大量的时间和精力，无暇顾及能力发展

知识与能力之间存在着内在联系，不能截然分开。这是面对这一关系时首先应当强调的。没有任何知识能够完全凭借“灌输”而为学生所掌握，总是需要个体凭借一定的能力才能得到，因此，能力是获取知识的必要条件。反过来说，也不存在完全不依赖于任何知识的能力，无知必然愚昧，能力的发展更是无从谈起，学生只能根据自己已有的知识去进行各种各样的活动，并且在这些活动中形成、运用和提高能力，因此，知识是能力形成和提高的基础。无论课程是知识取向还是能力取向的，知识与能力的这种内在联系始终存在。但是知识与能力又各自具有独立性，从存在方式上分属于不同范畴。在发展上，彼此的独立性就更加明显，知识在量上的积累并不必然地导致能力的提高，能力的形成除了

与知识相关外，还有自己的规律和特征。为了处理好这一基本关系，使得课程能够将传授知识与发展能力真正统一起来，一个必须解决的任务就是建立起不同的学习方式。能力的提高与发展，只能通过活动实现，而目前我国的课程，基本上是采取叙述和解释的方式将知识直接呈现给学生，学生的学习方式主要是接受，参与的心理机能以记忆、理解为主。在这种状况下，能力的培养自然是不够理想的。为此，课程应当给予学生各种积极开放的机会，为他们能力的锻炼和提高创造机会。

（三）分科与综合

分科与综合的关系在课程发展的过程中也是由来以久的，但在很长的历史时期内并不是课程发展中的主要问题，只是在当代才成为课程实践和理论研究中十分突出的课题，成为今天人们制订和设计课程时不可回避、必须考虑和处理的关系。具体说，就是如何看待和处理分科课程和综合课程的关系。

古代或早期的课程是以整体、综合为特征的，中西莫不如此。但是古代的综合是低水平的，是人类认识初级阶段的表现，是以人类对于自身和外部世界的模糊、朦胧、不精确认识为基础的，并不是一种自觉的选择。

近代课程是分科的。课程近代化的标志之一是建立在近代自然科学基础之上、相对独立设置的各门课程的出现和成熟。近代自然科学的发展是人类认识史上最伟大的进步之一，标志着人类对于自然、社会及自身的认识从整体、笼统到分化，并且达到了前所未有的深度和高度。分科课程的出现、进入学校教育领域并逐渐站稳，是这一进步在教育上的反映。近代教育历史上对课程做出卓越成就的著名教育家，主要贡献正是在分科课程领域，夸美纽斯提出“百科全书式”的课程，赫尔巴特从培养兴趣出发论证分科课程的合理性，斯宾塞着眼于人的现实社会生活论证分科的科学课程的价值等等。实际上，支撑着世界范围内义务教育发展的，正是分科课程的体系。

综合课程的研究和尝试在二战之后达到高潮，成为当代课程实践和理论发展中一个重要的课题。综合课程成为关注的焦点，有着很强的针对性和指向性：即分科课程的局限性，尤其是分科课程发展和相对成

熟后显示出来的弊端。具体说，即过分强调分科，或分科过细过繁所导致的学科之间相互隔膜、相互封闭甚至相互重复的状况。人们希望通过综合课程，打破各学科之间的界限，建立彼此之间的联系。提倡综合课程有有着不同的侧重点，比如从人的发展角度研究，认为分科导致学生认识和态度上的狭隘，不利于全面发展；从人与自然和社会的不可分割性，批评分科无法反映这几个方面的内在联系。但说到底，课程综合化的主张主要是针对分科课程而言，综合是作为分科的对立面产生、存在和发展的。

分科与综合反映了人类认识的两种基本方式，即分化与综合。这是认识论的两个基本范畴，分析的方式注重探究事物自身的特征，注重了解特定事物的个性和特殊规律；综合的方式则强调事物之间的联系，不同事物之间的共性和普遍规律。就人类认识的终极目标来说，这样两种方式都是不可或缺的；就人类个体的认识能力来说，缺少其中任何一种就将是发展上的不平衡。就人类认识的历史过程而言，这样两种方式共同发挥着动力作用；就具体的历史阶段而言，两种方式的地位会变化转换。课程的发展与上述状况有相似之处，当人们强调和追求其中一个方面时，便分别赋予课程不同功能，体现不同的认识方式和不同的认识结果，在认识上如此，在思维方式的训练上也是如此。就课程结构而言，包括了分科与综合两个方面才是全面的，就学习者的认识和思维的结构而言，包括了分化与综合两种方式才是合理的。

在这一关系上，中国面临的问题与世界基本趋势是一致的，即主要在于分科绝对化，如果说有什么是不同于别人的，那就是我们在分科的绝对化上更为严重。目前正在进行的课程改革，已经包括了有关综合课程的设想和尝试，将对我国课程发展产生深远影响。

(四)人文主义与科学主义

今天人们经常提的人文主义课程或课程中的人文主义，主要是在文艺复兴时期形成的，虽然后来经历了许多变化，但主要的追求与特点依然保存和固守着，这种传统的最重要特点表现在以下几个方面：

(1)在课程目的上，重视人，崇尚个性。课程的根本目的在于为个体的发展和幸福服务，个性的和谐、理性的培育、情操的陶冶、身心发展的

平衡等都是人文主义课程所追求的目标。简言之，注重课程对于整个人的塑造和影响。

(2)在课程内容上，提倡广泛的课程范围。因为标榜人性的完满、个性的丰富，必然地要求课程本身基础和内容的广博。人文主义课程对于科学的进步也表现出容纳和肯定，但是这种容纳和肯定是从个性完满发展的需求出发，与科学主义课程完全不同。

(3)在课程的实施过程中，充分地尊重儿童，热爱儿童。重视受教育者的需求和兴趣，讲究教学方法，提倡学习的主动性、积极性。

科学主义的课程也有许多具体的流派，但在各种流派的差异之中，科学主义的课程传统是共同的，这种传统主要表现为以下几点：

(1)在课程目的上，强调科学本身的价值和力量，课程要为科学的发展和进步服务，即使提到课程对于个人和社会的意义，也会归结到二者对于科学的依赖或者科学对于二者的巨大影响方面。

(2)在课程内容上，提倡和推崇科学，重视各门科学知识在学校教育课程体系中的地位，并不断增加自然科学的内容，及时吸收科学发展的新成就。

(3)在课程实施过程中，对于方法和形式同样讲究科学性，讲究效率。即使关注学习者个体的兴趣、爱好、差异，也是从获取更好的学习结果出发，而不是从学习者个性发展的需求本身出发。

从产生上，科学主义课程的产生要晚于人文主义课程，而且是以人文主义思想对封建神学的批判和否定，才有了近代科学和科学课程。后来二者逐渐分道扬镳，甚至出现了对立和冲突，其中有两个时期格外激烈。

第一次冲突是科学主义的课程基本形成并且在学校站稳地位，这一时期科学主义课程代表着课程的进步趋势。按照某些学者的观点，这一次冲突持续了200年。事实上，在斯宾塞大声为科学主义的课程摇旗呐喊的19世纪中叶，英国相当的中学课程设置仍然是古典科目占据统治地位，拉丁文和希腊文的教学时间占全部教学时间的三分之二。在两种课程的论争中，科学主义者抨击人文主义课程的空疏无用，落后于时代，人文主义者则批评科学主义课程表现出狭隘的功利主义倾向。伴随

着这种论争，科学主义课程逐渐在早期的资本主义国家获得了地位，成为中小学课程的主流。

第二次冲突是人文主义课程对科学主义课程主流的冲击，这一时期人文主义课程代表着课程的进步趋势。这次冲突在20世纪中叶后日趋激烈。人们在享受科学技术所带来的种种好处的同时，也看到了它的另一面，即现代化武器所带来的毁灭人类的危险、生态环境的灾难性破坏等。所有使人类失去安全感的阴影，几乎都与科学技术有着直接的关系，迫使人们正视科学的负面影响和消极作用，思考科学主义的极端，并且以人文主义与之抗争。一般说，课程中的科学主义极端表现为将科学知识的价值凌驾于人的价值之上，视受教育者为工具，学生沦为知识的载体和科学的奴仆，更严重的是对人的存在、人的个性的漠视和否定，课程不再是培养人的手段而成了目的，科学不再是人认识把握外部世界的工具而成了高高在上的权威。面对这些现象，人们自然地希望依靠人文主义的制衡，于是，人文主义课程传统又开始复兴，并且对科学主义课程进行批判和否定。

在人文与科学这一基本关系上，我国的课程改革应有自己的特点，我们既要提倡科学精神和科学知识，又要提倡尊重学生和重视个性发展的人文精神。我国当前的课程改革，主要不是克服某一方面的极端，而是在两个方面都要进行"基本建设"：在课程中同时加强人文精神和科学精神。而且，这两方面的任务，都是中国的现代化建设对教育和课程提出的要求，是课程必须完成的历史使命。

第二节 课程的一般范畴

即使是在课程论比较发达的西方国家，课程论的体系也是十分多样化的。一般说，在各种不同的课程论体系中，有一些范畴比较普遍，是人们在讨论课程时经常采用的，这样一些范畴主要包括课程目标、课程内容、课程结构、课程评价，其中课程评价将在本书第十二章"教育测验与评价"中作具体的讨论。

一、课程目标

在课程论中，关于课程目标的理论通常是非常重要的部分，而且经常是一个相对独立的部分。在英文中，常用但又分别有着不同内涵的概念通常便有 aims、goals 和 objectiyes。在中文里，长期以来基本上采用“目的”这一概念，没有可以与上述几个英文单词那样分别对应又相互关联的概念。在需要时，人们往往采用在“目的”前面加上适当修饰的方法强调区别，例如教育目的、学科目的等。近年来，随着国内课程理论的发展，开始有研究者注意到普遍使用“目的”概念可能引起的泛化和混乱，于是逐渐出现有区别地使用“课程目的”和“课程目标”的倾向。

对于国外有关课程目标的大量研究，有学者从“垂直”和“水平”两个维度着手进行探讨①。对于在现实中课程目的的复杂多样的用法，以及理论研究中由于理论基础和研究角度不同产生的各种主张，这种方式是比较实用的，下面就这两个方面对课程目标做些讨论。当然有必要指出，所谓垂直和水平都是相对的，比如布卢姆，虽然提出了三个平行的目标领域，但在每一个领域中的研究又是按照垂直的维度进行的。

(一)课程目标的垂直分类

这是指根据目标的性质及其与课程的关系，从宏观到微观将课程目标区分为不同层次的分类方法。

1. 课程的总体目标——教育目的

即英文中的 aims，可以翻译作教育目的或教育宗旨，实际上带有总体目标的含义，反映特定社会对于合格成员的基本要求，与该社会最根本的价值观一致，通常有较强的哲学理念色彩，以及浓厚的社会政治倾向。这一层次的目标经常被写进国家和地方的教育法，或其他形式的重要的课程文件之中，如培养合格的社会公民、培养有责任感的社会成员等。作为宗旨的教育目标与课程的关系不如后面所要讨论的 goals、和 objectives 那样直接和密切，但有着重要作用。

长期以来国内关于教育目的的研究和讨论，基本上可以与 aims 相

① 参见李子建、黄显华《课程——范式、取向和设计》，香港中文大学出版社 1994 年版。

对应，人们所熟悉的教育目的，如全面发展的人、四有新人等，均属于这个意义上的目标，明显地带有课程总体目标的性质。此外，总体目标在各个教育阶段或不同类型学校中往往还有具体化的表述，比如义务教育的目标、高等教育的目标，等等，也就是人们平时所讲的培养目标。

在这个层次上，教育目的与课程目标是一致的，并不存在独立于教育目的之外的课程目标。教育目的主要是凭借课程得以实现，因此，课程目标必须与教育目的一致。

2.学科的(领域的)课程目标

即英文中的 goals，按照一般的含义，这一层次的目标适用于一定阶段的具体课程，goals 比总体目标更为具体，是总体目标在特定课程领域里的表现。国内外关于课程目标的大量比较专门的研究，相当部分是在这个层次上进行的。国内在阐述各级各类学校课程的目标时，所陈述的内容实际正是在这样的层次上。例如，小学阶段语文的教学目的(课程目标)是："指导学生正确理解和运用祖国的语言文字，使学生具有初步的听说读写能力；在听说读写训练的过程中，进行思想政治教育和道德品质教育，发展学生的智力，培养良好的学习习惯。"小学阶段数学的教学目的(课程目标)是："(1)使学生理解、掌握数量关系和几何图形的最基础的知识。(2)使学生具有进行整数、小数、分数四则计算的能力，培养初步的逻辑思维能力和空间观念，能够运用所学的知识解决简单的实际问题。(3)使学生受到思想品德教育。"

可以看出，这一层次的目标比总体目标具体，对于课程的关系也更为接近，总体目标是以具体课程领域的目标为中介作用于课程的。

3.课程目标

即 objectives，这是更为具体的，与课程关系最为直接和密切的目标。这一层次的目标在具体的课程领域内部展开，对于课程的作用最具体、最直接。以上两个层次的目标能否真正体现和落实到课程中，主要取决于能否科学和恰当地分解为这个层次的目标。

国内长期以来在这个层次目标的研究上比较缺乏，往往从前两个层次的目标直接过渡到教学内容的规定，建国后历次颁布的各门课程

的教学大纲中，都有教学要求的部分，这些要求实际上具有课程目标的性质，但从内容上看，主要是关于课程内容的规定，比较简单笼统。如小学数学四年级的教学要求有这样的表述："理解四则运算的意义，掌握加法与减法、乘法与除法之间的关系。"这样的要求当然是正确的，但是怎样才算是"理解"了四则运算的意义呢？如何才算是"掌握"了加减法、乘除法之间的关系呢？是能够背诵有关概念？还是能够解决有关的问题？这样的目标，对于课程设计和实施的指导意义都是有限的。在国外的课程论发展中，关于课程目标的研究相当发达，泰勒、布卢姆等许多学者做出了重要的贡献，借鉴他们的研究成果，推进国内关于课程目标的研究，将对课程理论和实践产生积极的作用。

（二）课程目标的水平研究

这是指在课程目标的某个层次上，根据其所涉及的具体范围的不同，将课程目标区分为并列的不同类别。在上述课程目标的三个垂直层次上，实际上都存在着目标的不同类别。

关于课程目标的水平研究最为著名的是布卢姆。根据布卢姆的思想，完整的教育目标应当包括三个部分：认知领域、情感领域、动作技能领域，并且在每一个领域都进行了更为详细、由低到高的区分。

在我国，关于教育目标的水平研究是比较丰富的。比如德、智、体三育的提法，或德、智、体、美、劳五育的提法，实际上就是在教育总体目标的层次上所作的水平分类。无论三育或五育，从总体目标的角度来说都有其逻辑上的合理性，彼此在相互关系上是并列和平行的，使得教育总体目标的内容更加清楚和明确。不过，以往的研究并没有将这些水平范畴进一步深入和具体化，因此无论三育还是五育，与课程之间未能建立起确定的实质性联系，而是处于比较泛化和松散的状态。一方面，人们普遍同意课程应当为受教育者德、智、体或德、智、体、美、劳几方面的发展服务；另一方面，对于课程究竟如何促进受教育者这些方面的发展又缺少清楚的思路。理论上的苍白使得自身无法在课程设计过程中产生有力的影响，逻辑上具有全面性与合理性的目标在课程中难以真正落实。

二、课程内容

从一定意义上可以说，课程全部问题就是内容问题，课程的设计、课程的目的、课程的评价以及课程的实施，都可以理解为围绕着课程内容的安排及其结果展开的：课程设计是关于内容的组织安排，课程目的是决定内容的依据，课程评价是判断内容产生的结果，课程实施是内容的逐步实现，等等。因此，对于课程内容的讨论基本上可以包括在上述范畴之内。国内外对决定课程的外部因素的讨论已经十分丰富，并且也相当深入和完整，而且还有一些专门角度的研究，比如政治力量对于课程的影响，科学技术对于课程的影响等。这些影响虽然涉及课程的各个方面，但在课程内容上最为集中。

不同的课程论流派，对于课程内容往往持有极为不同的主张，决定这些不同主张的，除了上面所提到的各种力量以外，还有课程自身的原因，主要是以下两个方面。

（一）课程本质观

关于课程内容的不同主张，最集中地决定于对课程本质的认识。根据前面的讨论，从知识本位、经验本位和活动本位的课程观出发，在课程内容的理解、选择和组织安排上都会有相当的差异。

根据知识本位的课程观，课程的内容就是知识，无论是充满了古典色彩的希腊文、罗马史，还是洋溢着科学精神的生物和化学，在这个根本点上是一致的。于是，学生及其学习知识的活动被排除在课程之外。而经验本位和活动本位的课程观，则将学生尤其是学生的学习活动及其体验纳入课程内容之中，并且作为课程的必要条件。于是，关于课程内容的考虑就不仅是知识的选择，还必须包括知识以外的其他问题，诸如学生是怎样与学习对象的知识发生相互作用的？课程应当通过哪些活动展开以及怎样活动，等等。

（二）在课程内部基本关系上的倾向

前面谈到，课程发展的内部动力在于内部的一些基本关系的相互作用和相互影响。根据这样的观点，课程在内容上的区别，也取决于人们在这些基本关系上的倾向性。在这些基本关系上持有什么样的认识，

对课程内容就会有相应的选择和安排，可以说，这些基本关系对于课程内容的影响比政治、经济、科学等来得还要直接。

在政治、经济、科学发展水平相近的条件下，杜威的儿童中心主义与当时较有影响的另一流派罗素主义在课程内容上的主张完全不同，这种不同可以在他们对直接经验与间接经验这一关系上的不同倾向得到清楚的解释。而目前国内强调的课程中应当包括学生的自主、探索性学习，也是源于对直接经验在受教育者发展中的价值的重新认识和肯定。在对于语文课程的大讨论中，主张应当选择名篇、经典和主张选择贴近学生生活题材的两种声音，能够从双方在儿童与社会这一关系上的不同倾向做出合理的说明。同样，布鲁纳的结构主义课程与罗杰斯的自我实现课程的差异，十分鲜明地表现出二者在科学与人文这一基本关系上的对立。

三、课程结构

（一）最常见、最一般的结构形态

近代以来，随着课程的发展，在教学实践中渐渐形成了课程的一般结构：即教学计划（课程计划）、教学大纲（课程标准）、教科书。尽管在不同国家和地区的名称与实施状况往往不同，但这样三个层次及相应的内容大体是一致的。这种课程结构的出现及稳定，不是偶然的。有了专门的各级各类相互衔接相互联系的近代学校制度，有了内容比较丰富系统的以近代科学为基础的各门课程，便出现了对于课程规范化的要求。在基础教育各个阶段，都要解决这样一些问题：应当开设哪些学科？这些学科的先后顺序如何安排？每门学科分别学习几年？在每一学期各占多少时间？每门学科应当包括那些内容？等等。而教学计划（课程计划）、教学大纲（课程标准）、教科书这样一套从比较宏观的设计到比较微观的安排的课程结构，最好地满足了解决这些问题的需求，因此逐渐地成熟和稳定下来。

这一结构的三个层次分别包括如下内容：

教学计划（课程计划）：是课程的总体规划。教学计划，是根据教育目的和不同类型学校的教育任务，由国家教育主管部门所制定的有关

教学和教育工作的指导性文件。它对学校教学、生产劳动、课外活动等方面做全面安排,具体规定学校应设置的学科、各门学科开设的先后顺序、课时分配和学年编制等。教学计划在课程结构中占有极为特殊重要的地位,它既是纵向结构中最宏观的安排,同时也展现课程的横向结构。

教学大纲(课程标准):教学大纲是根据教学计划,以纲要的形式编定有关学科教学内容的教学指导文件,它规定学科的教材范围、教材体系、教学进度和教法上的基本要求。教学大纲是按学科分别编写的;教学计划的每门学科,都应有相应的教学大纲。

教科书:教科书,简称课本,它是根据教学大纲系统阐述学科内容的教学用书。教科书是教学大纲的具体化。

一般说,可以将课程计划(教学计划)称为课程的宏观结构,将课程标准(教学大纲)和教科书称为课程的具体结构。

(二)一般结构的不同存在方式

上述一般结构为世界各个国家的基础教育普遍采用。然而,这种普遍存在并不是一成不变的,实际上,在不同的教育制度和教育传统之中,经常表现出不同的特点。

1. 教学计划(课程计划)和教学大纲(课程标准)

在这两个层次上,主要有以下两种情况:

(1)以统一要求为特点的存在方式。

在中国、前苏联、日本、法国等中央集权的教育体制下,教学计划(课程计划)和教学大纲(课程标准)最典型、最显著的特点就是统一性。基础教育各个阶段分别开设哪些课程,这些课程的内容范围,彼此之间的顺序和联系,都由国家从整体到部分地做出规定,一旦决定并且颁布,便具有法律性和强制性,地方和学校必须严格执行,并且确保其在本地区和本学校得到实施。在这种教育制度中,教学计划(课程计划)和教学大纲(课程标准)的制定和修改,都是国家的特权,在完成制定和修改的过程中,通常会组织大批有关专家和学者参加,并且有专门的工作程序保证得到来自各方面的重要信息。

(2)以多样化为特点的存在方式。

在实行地方分权的教育管理体制下，情况则不同，主要特点是没有国家制定的统一计划和标准。也就是说，控制计划和标准的主体不是国家或政府，而是其他机构或团体，这些机构和团体可能是地方教育管理部门，也可能是学区，甚至是学校。在这种体制下，教学计划（课程计划）和教学大纲（课程标准）表现出极大的灵活性和差异性，同一国家的不同地区，甚至同一地区的不同学校，所实行的计划和标准都可能有十分大的差异。

在英国，直到1988年改革之前，既没有统一的国家课程标准，更没有统一的国家课程计划。政府对于课程实行相当宽松的、导向式的管理，主要是在义务教育结束时举行的两次16岁统一考试：普通教育证书普通水平考试（GCEO）和中等教育证书考试（CSE），学生可以从这两种考试中任选一种。这两种考试对于学校课程会起一定程度的规范作用。课程的实际决定权在学校，校长和教师在课程上享有很大的权利和自由。

在德国，教育采取各州分权制，没有国家统一的课程标准和课程计划，16个州各自制定自己的课程标准。为了使各个州之间的课程标准维持大体的一致，各州的文化教育部长有例行的专门会议，研究讨论与标准有关的带有共同性的问题，并且达成全国性的协议。各州的标准有详有略，一般是对于课程、教学时间、考试指导等提供广泛的建议和指导。无论详略如何，在各州的课程标准之下，学校和教师的自由度相当大，学校自己举行初中毕业考试，在教什么和怎样教方面，学校享有充分的选择和决定权，有很大的灵活性。

在这方面最为典型的是美国，与其教育管理体制一致，他们的课程反映出高度的自由和灵活性。直至今日，“在美国，几乎16000个区的大多数都设计他们自己的课程标准，而且50个州中的每一个都有自己的课程指导”[①]（此处“区”似应为“学区”）。

---

① 魏国栋主编：《追求卓越——国际背景下美国八年级数学和科学的教学、学习、课程以及成绩的研究》，人民教育出版社1998年版，第27页。

2. 教科书

上述区别不仅反映在教学计划(课程计划)和教学大纲(课程标准)中,也反映在教科书上。

在我国,中小学教科书长期以来采用国定制,一直持续到 20 世纪 80 年代。无论是北京、上海这样的大城市,还是宁夏、青海这样相对落后的地区,所有的学生都使用相同的教科书。这种状况长期以来受到人们的批评,直到国家教育部正式决定在义务教育阶段进行多样化的教材实验才结束,但到目前为止,还有许多问题没有很好解决。在这种教科书制度中,教材的编写、出版的权力集中在国家控制的专门出版社,而这样的出版社长期以来又只有人民教育出版社一家,尽管人民教育出版社在教科书的编写出版方面有着极为丰富的经验和极为严格的制度,而且到目前而言所出教科书的质量在国内仍然无人企及,但显然,由一家出版社的一套教科书占领所有的中小学,是不可能很好地满足广大中小学需求的,这与其说是教科书或出版社的问题,不如说是制度本身的问题。

日本一直实行教科书审定制度。文部省大臣拥有教科书审定权限,根据学校教育法,规定教科书的审定规则、审定标准。在文部省领导下,审议会对于出版发行教科书的出版社的资格、教科书编写人员资格、教科书的质量等,进行全面的审查,未经审查通过的教科书,一律不准进入学校。地方和学校对经过审定通过的各种教科书,可以进行选择,国立学校(大学的附属中小学等,为数较少)和私立学校由校长决定,公立学校由地方教育行政部门决定。一般来说,中小学各门课程都有几套比较有影响的教科书,以数学为例,几乎 90%的学生使用 5 种流行最广泛的教科书。

美国在教科书的编写和使用上,与课程计划和大纲一样,也是相当自由和多样的。在教科书的选择上,通常要经学区批准,但基本是学校自行决定。过去,校长在这方面有相当大的权力,目前则有较大的变化,主要表现为教师意见的作用逐渐增强。在部分学校,每学期或学年定期召开例行的各学科组织的会议——有些学校成立专门的组织负责这项工作,教师们根据出版社邮寄的广告和样书,自己搜集到的教科书,以

及自己目前使用的教科书的实际效果作为基础，进行充分的比较和讨论，最后决定下一学期或学年各门课程的教科书。然后将有关意见以书面形式报告给校长，校长可以提出意见，最后再上报学区。

（三）一般结构的发展变化

在上述两种制度的国家，课程的一般结构在近年来发生了一些变化。基本情况大致是，一方面保持原有的主要特点，另一方面出现了与原有特点相反的迹象，强调统一性的开始有所松动，注重多样化的开始进行适度控制。

1. 在统一基础上增加灵活性

1992 年国家教委印发了新的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，在这个计划中，专门设置了地方安排课程，从小学一年级开始安排地方课时，五、四学制九年总数为 966 课时，六、三学制九年总数为 704 课时。地方课时的安排，是我国课程结构的根本性变化。

1986 年 9 月 22 日，在国家教委领导下，全国中小学教材审定委员会正式成立。1987 年 10 月 10 日，国家教委颁发了《全国中小学教材审定委员会工作章程》。根据《章程》，委员会负责审定中小学各学科教学大纲，以及由出版社、学术团体编写的教科书，凡通过审定的教科书，便可以进入中小学校。这个委员会的成立，标志着我国教科书领域大一统的历史正式结束，教科书多样化的历史时期已经开始。目前，义务教育阶段的 8 套教科书已经通过了审定，分别为不同地区的学校采用。虽然目前我国教科书的多样化还存在许多问题，但这个方向已经为人们
受，更为重要的是，委员会的成立使得教科书的多样化得到了制度上
保证，将有力促进我国教科书的建设。

日本 20 世纪 90 年代的课程改革，在 80 年代基础上将以继
地方和学校的自主性作为目标，“根据统一性和多样性相结合的
改善课程管理，发挥地方和学校的积极性，给予地方和学校更大
和实施课程的自主权”①。作为 90 年代课程改革主要特色的“

① 魏国栋主编：《日本教育课程标准的改善》，人民教育出版社 1999 年版

时间”的设定，只是规定了成为专门的学习领域，在具体内容上则没有详细要求，由各地区、学校充分发挥自主性、根据自身的条件和学生的实际决定。同时，对中小学课程目标作了调整，除了数学和小学理科外，其他各科均增加了跨年级的目标，以便地方和学校根据自己的实际灵活安排。此外，在教学时间上也增加了弹性，原来的规定是小学每节课45分钟，中学59分钟，改革后只规定学年的课程总时数，实际教学时间则可以由学校根据学生和学科的特点决定。

2. 在多样性基础上增加调控

英国在1988年由议会通过了教育改革法令。除了在学制、学校类型、考试制度等方面的改革之外，法令还决定授权教育科学大臣制定国家课程。于是，国家课程委员会制定了各科教学大纲，在给学校保留一定的课程自由的条件下，使得英国第一次有了中小学教学内容和标准上的全国统一要求。虽然对于这项改革仍有许多争论，而且各科大纲为学校留有相当的余地——比如许多目标是跨年级设置的，但这毕竟是英国基础教育的重大变化。

自从1983年《国家处在危机之中，教育改革势在必行》的报告发表之后，美国一直没有停止对基础教育的各种改革，其中一项引人注目的举措，就是陆续推出了数学、科学、艺术等若干课程的国家标准。在一直实行教育分权制的美国，这是史无前例的。

(四)课程的其他结构

实际上，人们十分熟悉，迄今为止发挥着重要作用并且必然继续发挥重要作用的教学计划十教学大纲(课程标准)十教科书的课程，只是课程结构的一种形态，而不是唯一形态。它的作用和功能是有限的，有条件的。课程在宏观上是多样化的，在具体结构上也不是唯一的。我国1992年颁布的义务教育课程计划要求在中小学开设活动课，表明基础教育课程在宏观结构上的突破，从学科课程单一结构向多元结构的转化迈出了重要的一步。然而，在接受这种宏观结构突破的同时，许多人异口同声地提出了同样的要求：提供关于活动课程的教学大纲和教科书，以便开设课程。无论是教育相对发达的大城市，还是比较落后的地区，在这一要求的提出上毫无二致。这种情况恰恰反映出，人们对于课

程不同结构的思考仍然是十分有限的。

1. 学习者的不同学习方式是课程具体结构的基础

决定课程不同结构的因素是多方面的，其中最根本最基础的因素是学生的学习方式。学生学习方式的变化，是不同的课程具体结构赖以建立的依据。

长期以来，我国基础教育是学科课程的一统天下，无论在小学还是中学，也无论是文科的课程还是理科的课程，在学习方式上没有明显的差异，基本都是以接受教师讲授的内容为主。人们所熟悉的教学大纲+教科书的课程微观结构，与这样的学习方式十分相宜：教学大纲详细罗列学生在课程中所要学习的概念、原理等知识，教科书按照学生的认识水平以尽可能有利于学生理解的方式将这些概念、原理准确地呈现给学生。然而，当学习方式呈现出完全不同的面貌——不再以接受为主，而是以学生的自主性探索实践为主时，上述微观结构就无法满足需要了。很明显，在这样的学习方式中，各种概念、原理、结论不再是教师说明、解释的结果，而是学生自己通过各种各样的自主性探索活动最后获得的结论和答案，不再是学习的起点而成为学习的终点，不再是由教师传递给学生，不再是事先已经规定和安排好了的内容，而是学生在教师的帮助下自己寻找、证实和确认。因此，教学大纲+教科书这样详细罗列学习内容的微观结构是不适当的。

2. 建立与学生自主性探索学习方式相适应的课程具体结构

根据国内外有关经验，建立在学生自主性探索学习基础上的课程，具体结构以单元的形式最为适宜，在每一个单元中，至少必须包括以下三个部分：主题、任务、评价标准。下面就这三个部分分别做些讨论。

(1)主题。

主题是课程单元的主要内容。以自主性探索学习为基础的课程，每个具体的课程单元总是围绕某个主题展开。主题所涉范围相当宽泛灵活，可以来自学科课程的某个内容，比如物理学的某项定理；也可以来自社会和自然的现实，比如环境或人口问题。主题的选择和确定应当遵循学生发展和社会的需求相统一的原则，并富有教育意义。

(2)任务。

任务是在一定的课程单元中，学生通过各种活动必须完成的学习作业。任务是根据主题确定的，学生的学习及由此可能得到的发展主要是通过任务的设置规定的。

任务的种类是多样化的：借助必要的资料证明一条几何定理、应用某个数学原理解决具体的问题、调查某地区的空气质量、制作一个飞机模型、起草关于某种工具的使用说明、介绍一种动物的生活习性……在同一个单元中，任务可以是单一的，也可以是复合的。在同样的主题下，可以根据学生的需要、实际的条件设计出难度和广度各不相同的任务，在不同的任务中，学生的体验和发展也就有所不同。

任务的设置应当根据学生发展水平而制定，在同一个主题下，不同发展阶段的学生可以承担不同的任务。例如，环境保护教育在小学、初中和高中都是很有意义的，选择学校附近一条被污染的河流进行实际调查，就是一个很好的主题，而且对上述三个阶段的学生都能够适用。然而在任务的制定上却应当有所区别，比如在小学，任务可以只是让学生调查河水的污染带来了什么样的后果，什么原因导致了河水的污染，污染是从什么时候开始发生的，等等。在初中和高中阶段，则可以考虑让学生完成更具难度的任务。

(3)评价标准。

评价标准是对于任务完成状况做出判断的依据。在此类课程的每一单元中，都应当有根据主题、任务、学生具体情况而制定的评价标准。

与接受性学习相比，在这种课程结构中学生活动的自由度在时间和空间上，乃至思想上和行为上都要大得多。在学科课程中，课程的组织、规范和引导作用是由教师面对学生直接进行的，何时讲授、何时练习、何时讨论、何时阅读，都由教师根据教学目的和任务事先安排并且在教学过程中灵活地掌握。然而，在以学生的自主探索性学习为基础的课程中，这几乎是不可能的，学生活动的范围可能是变化的，学生学习经常是小组和个人的，教师完全无法始终追随所有的学生。因此从一定意义上可以说，对于课程的组织、规范和引导，这里相当部分需要由评价标准来承担。

同样的主题和任务，由于评价标准的不同，会对学生完成任务的活

动产生极为深刻的干预和影响。例如，了解学生所在城市或地区的空气或水源状况是目前非常普遍的一项活动课程的内容，许多学校采用小组合作学习的形式，任务通常是最终提交调查报告。可以设想，如果评价标准主要集中在报告的质量上，学生势必将全部努力投入到这一方面，如，样本采集的是否全面，结果分析的是否精确，报告撰写的是否通顺等。甚至有可能为了保证报告质量而将任务落实到几个“高手”，小组合作最终形同虚设。如果评价标准在报告质量之外提出考察小组人员的责任分工及合作的情况，那么在学生完成任务的整个过程中自然会注意彼此的配合与帮助、责任的分配与承担。

制定评价标准时，必须注意到以下两点：

第一，评价标准应当突出重点。

从总体而言，自主性探索学习的目标与接受性学习是一样的，都应当着眼于学生的态度、价值观、能力、知识等方面。对于每一个具体的主题及各项任务而言，都可能在上述几方面引起学生的变化提高，但却不可能都在每一方面都是等量齐观的，必然会各有侧重。在制定评价标准时，应当根据主题和任务的特点，突出那些最主要的。

第二，评价标准应当有一定的弹性。

在自主性探索实践中，学生有相当大的自由，由此使他们的个性能够得到比较充分的发挥和锻炼。在同样的主题和任务之下，学生的实际收获会表现出相当大的差异。评价标准本身应当是鼓励而不是限制这种差异，因此，标准应当具有相当的弹性，在保证学生起码收获基础上，不宜过于细致烦琐。

（五）课程的不同类别

关于课程的另一个重要的问题，就是课程的类别，即学校开设哪些不同类别的课程，以及这些课程之间的比例关系，当然，这主要是在教学计划（课程计划）内需要解决的问题。

在课程的发展过程中，课程的类别也经历了从简单到复杂的变化。可以说，在杜威的进步主义教育运动及其实验开展之前，课程的类别是比较单一的，从欧洲中世纪的宗教神学课程到工业革命后以自然科学为基础的课程，基本都是学科课程。杜威的活动课程，为课程增加了新

的种类，它不是与数学、物理、历史、地理等可以并列的又一门学科课程，而是另外一种课的类型。也就是说，数学、物理、历史、地理等，既可以是传统的学科课程，也可以是活动课程。从活动课程作为一个不同类别进入课程结构之后，在半个多世纪中，出现了许多新的课程类型的理论和实践，今天关于课程结构的研究，相当部分是在不同种类课程的关系上进行的。就国内的情况而言，很长时间内几乎只有关于学科课程的研究，随着教育的发展和课程改革的深入，已经开始越来越重视关于不同类型课程的研究，近年来关于活动课程、综合课程等所形成的热点正是这种发展趋势的反映。

认识和了解不同类型课程的特点，可以帮助人们思考课程结构的合理性。今天，小学课程类别的多样化趋势已经出现，不同的课程类别的意义、价值及其在课程中的地位逐渐成为学校必须面对的问题，就目前而言，我国中小学阶段的课程类型主要包括学科课程、活动课程、综合课程。

第三节　课程设计

一、课程设计的三个层次

课程设计就是对于课程的各个方面作出规划和安排。课程设计是课程论在应用层面上最重要的范畴之一。一种课程设计的理论，经常会全面地涉及课程目的、课程内容、课程结构、课程评价等各个范畴。在每一个范畴都提出具体的观点、主张以及实现这些观点和主张的程序、方法，并且经常形成特定的课程设计模式。

根据所承担的任务和产生的结果，可以将课程设计大致分为三个层次：

第一，宏观的课程设计工作。这一层次的课程设计应当解决课程的一些基本理念问题。包括课程的价值、课程的根本目的、课程的主要任务、课程的基本结构等。无论是针对一门具体的课程，还是针对一个大的课程结构，这些问题都是必须给予明确回答的。通常表现为关于课程

目的、课程性质、课程目标、课程内容的主要范围或选择内容的主要指导原则等。如我国 1992 年颁发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》,1996 年颁发的《全日制普通高级中学课程计划(试行)》,都属于这样的设计。

当设计是针对某个教育阶段的较大的课程结构时,还必须进一步解决在大的课程结构内,各类课程应当有什么样的比例关系、具体的课程门类、开设顺序、时间分配等。例如,我国在建国后历次制定的中小学教学计划,及目前正在实施的义务教育的课程计划、普通高中课程计划,都包括这样意义上的课程设计,并且作为所要完成的主要任务。

第二,中观的课程设计工作。宏观的课程设计完成之后,进一步需要做的,便是将其具体化为各门课程的大纲或标准,并且以教科书或其他形式的教材为物质载体表现出来。这一层次的设计工作以宏观的课程设计为前提和基础,是在具体的课程门类基础上进行的。

比较对照表明,无论国外在中观层次上的课程设计各自有多少风格特点和具体模式,与我国至今为止的教学大纲相比,大多存在显著的差异。我国的教学大纲将说明课程所包括的知识体系视为最根本的任务,不仅是大纲的主要内容,而且十分详细周密。而在许多国家的大纲或标准中这部分内容经常比较简单。此外,在一些国家的大纲或标准中,往往有许多关于学生在学习中可能遇到的困难的分析,设计良好的问题情境的建议,学生怎样在实际中运用这些知识等。

第三,微观的课程设计工作。无论中观的设计是比较详细还是比较概括,在进入课程实施领域,必然地还要由教师进行再设计。在这种设计中一般说不涉及课程的总体目标和学科目标,基本是在接受和认可现存目标的前提下进行的。影响微观设计的因素主要是学生的已有基础及学习状态、教师的自身条件、可以运用的课程资源等。即使在我国长期实行的大一统的课程,课程的宏观及中观设计基本为国家垄断,教师主要是既定课程执行者的条件下,微观的课程设计仍然客观存在。当然,在中央集权制的国家,教师进行微观设计时所受到的牵制比较大,而在地方分权制的国家,教师相应的作用要大得多。

二、课程设计的主要模式

(一)国内关于课程设计模式的研究

早在20世纪80年代中期，国内学者曾经对课程设计的各种方法做过比较和概括，认为课程设计的方法或模式大致可以分为五种，它们是：主观法、经验法、客观法、活动分析法、实验法。今天看来，这样的概括仍然是比较准确的，但就课程设计理论的发展来看，上述概括和介绍还比较简单。

在几十年的时间内，国内的课程设计主要采用的是主观法和经验法：即“设置什么学科，组织什么活动，选择什么教材，怎样组织安排等，都由某个人或集团的意志来决定”，“设置什么学科、活动，选择什么教材，怎样组织等等，根据对已有的课程、教材使用的经验教训，得出某种结论、认识和原则来决定怎样改进”①。此外，在一些新课程的推行中曾经采用实验法，对一些课程的科研过程中也曾经采用客观法。从总体而言，对于课程设计模式的研究是比较缺乏的。目前，国内基础教育课程改革正在深入进行，国家、地方、学校三级课程管理制度将逐步建立，课程结构的灵活性和弹性也会增加。所有这些都会对课程设计提出新的要求，除了国家依旧会在课程设计中担任主要角色外，地方、学校和教师都会承担比以往更多更重要的课程设计的任务，因此研究和学习课程设计的模式的必要性将日益突出。

(二)泰勒的课程设计模式

自20世纪中叶以来，伴随课程论的繁荣，课程设计的模式在一些西方国家也得到非常迅速的发展，各种各样的课程模式在种类和数量上都十分可观，其中最为著名的是泰勒模式。

泰勒是著名的美国课程理论家，一生著述甚多，但最为重要的是1944年出版的《课程与教学的基本原理》。这本书被认为是课程论的经典，其中提出的关于课程编制的四个问题后来被称为泰勒原理，并且在世界范围内课程领域的理论和实践中产生了广泛、持久的影响。根据

---

① 参见王策三著《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第223～224页。

20世纪80年代的统计，该书出版后仅在美、英等国印刷就有三十多次。并且被翻译成多种语言在世界许多国家出版。80年代初，对全美课程研究工作者的一项调查表明，该书是20世纪以来对于课程领域影响最大的两本著作之一。1994年，由施良方翻译的《课程与教学的基本原理》中文译本在我国由人民教育出版社正式出版。全书的内容可以简化为著名的四个问题，泰勒不是直接回答这些问题，而是围绕着解决这些问题的方法和程序进行，对于每个问题都进行了实际的分析，而后进一步提出解决问题的思路和程序。

第一，学校应该达到哪些教育目标？

泰勒对于这个问题的解决，主要可以概括为以下三个方面：

(1)论证了教育目标的三个来源。

泰勒在讨论目标问题时，开宗明义地指出，"许多教育计划都没有清楚地界说目标"，然而，"教育计划的各个方面，实际上只是达到基本教育目标的手段"①。因此，课程设计和编制的首要任务就是确定所要达到的教育目标。

泰勒认为，确定教育目标主要是选择问题，这样，就应当解决"哪些来源可以被用来取得有助于确定目标的信息？"②泰勒认为，不同的教育流派、学者和学校在教育目标的来源上往往强调某个方面，而任何单一的来源都不足以成为课程目标的基础，课程目标应当来源于三个方面：对学生的研究，对当代社会生活的研究，学科专家对目标的建议。

在对于学生的研究中，泰勒认为，把学生目前的状况与理想的常模加以比较，确认其中存在的差距，就能够发现教育上的需要，从而提出教育目标。泰勒认为教育是主动的过程，是学生积极投入的过程，因此，虽然是行为主义者，泰勒却十分重视情感、思维这样一些通常不被行为主义赞成的东西，并且包括在课程目标之中。

在对于当代社会生活的研究中，泰勒强调选择，认为由于社会变化

---

① 泰勒著，施良方译，瞿葆奎校：《课程与教学的基本原理》，人民教育出版社1994年版，第1页。

② 同上书，第2页。

的迅速，学校必须把精力放在当代社会生活中最重要的方面，不要让学生去学习也许在50年前非常重要，然而今天已经不再有意义的内容。

在研究学科专家对目标的建议时，泰勒指出，存在的问题是过去往往将其当作了教育目标的唯一来源，应当将这些建议与对学生和社会生活的研究结合起来作为目标来源。

(2)解决了教育目标的筛选原则。

可以设想，从上述三个目标来源所得到的教育目标，在数量上必然是极为可观的，全部当作设计和编制课程的依据是不必要也不可能。泰勒提出："我们必须对已经获得的大量庞杂的目标进行筛选，以便剔除那些不重要的和互相矛盾的目标。"[①]根据什么进行筛选呢？泰勒认为有两个筛子，第一个是学校信奉的教育和社会的哲学，也就是最基本的社会价值观，学校的教育目标当然要与此一致。第二个是学习心理学所提示的选择教育目标的准则，也就是说，学校的教育目标应当是根据学习心理学可能达到的。

(3)规定了教育目标的表述方式。

仅仅有目标的合理性仍然是不够的，目标还必须得到正确的表述。泰勒特别指出，教育目标的表述应当是有助于选择学习经验，有助于指导教学过程的。他指出在陈述教育目标时存在着一些常见的错误，一种是"把教育目标作为教师要做的事情来陈述，例如，介绍进化论；演示归纳证明的性质；介绍浪漫派诗人；介绍四部和声；等等"。而在他看来，学校的教育目标，"都应该是陈述要学生发生的变化"。第二种是"列举一门或几门学程所要涉及的课题、概念、概括或其他内容要素"。例如：在美国历史中会有这样的目标"殖民时期，宪法规定，西部开发运动，内战与重建，以及工业化"。或者是"以概括的形式来陈述的。例如，'物质既不能被创造，也不能被消灭'，和'绿色植物把太阳能转化成葡萄糖的化学能'等"。而在他看来，"陈述教育目标的目的，是要指明期望学生产生的各种变化"。第三种是"采取概括化的行为方式这样的形式"，例如，

① 泰勒著，施良方译，瞿葆奎校：《课程与教学的基本原理》，人民教育出版社1994年版，第26页。

"发展批判性思维","培养鉴赏力","形成社会态度","形成广泛的兴趣",等等。这种陈述固然指出了希望通过教育在学生身上引起的变化,但是,由于目标如此高度地概括化,要有效地达到是不大可能的。在他看来,"必须更加明确具体地指出这种行为运用的内容或将要应用这类行为的生活领域"[①]。

在分析批评常用的目标表述方式之后,泰勒提出了自己关于目标表述的主张:"最为有效的陈述目标的形式,是以这样的措辞来表述:既指出要使学生养成的那种行为;又言明这种行为能在其中运用的生活领域或内容。"[②]并且创立了能够有效地陈述教育目标的工具:二维图表。借助这一工具,可以将每一个教育目标分解为内容和行为两个方面:即学生应当到达的行为,运用这种行为的领域或内容,并且将两个方面的相互对应关系清晰地表达出来[③]。

第二,提供哪些教育经验才能实现这些目标?(泰勒在这个问题上先后使用过教育经验和学习经验两个术语,从使用时所赋予的内涵,可以认为是一致的。)

泰勒所指的学习经验,不仅是课程所涉及的内容、教师所从事的活动,更不仅是知识,而是包括了学习者与学习对象及环境、条件的相互作用,因为是通过学生的主动行为发生的,学习的最终结果取决于学生做了什么,而不是教师做了什么。教育目标必须通过特定的教育经验才能实现,学生通过特定经验的学习产生和养成教育目标所规定的行为。因此,能否选择好学习经验,决定着教育目标能否实现。泰勒为学习经验的提出和选择制定了5条一般原则,此外,还提出了有助于达到教育目标的学习经验必备的4个特征。

选择学习经验的5条原则如下:

(1)学生必须具有使他有机会实践这个目标所隐含的那种行为的经验。

---

① 泰勒著,施良方译,瞿葆奎校:《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社1994年版,第34页。

② 同上书,第36页。

③ 同上书,第37~48页。

(2)学习经验必须使学生由于实践目标所隐含的那种行为而获得满足感。

(3)学习经验所期望的反应，是在有关学生力所能及的范围之内的。

(4)有许多特定的经验可以用来达到同样的教育目标。

(5)同样的学习经验往往会产生几种结果。

有助于达到目标的学习经验所必备的4个特征如下：

(1)有助于培养思维技能的学习经验。

(2)有助于获得信息的学习经验。

(3)有助于形成社会态度的学习经验。

(4)有助于培养兴趣的学习经验。

第三，怎样才能有效地组织这些教育经验？

泰勒认为学习经验必须组织起来形成连贯的计划，才能使它们产生“累积效应”[①]。为此，他提出了组织学习经验的主要准则和一般程序。

组织学习经验时必须符合的主要准则是：

连续性：对于一些重要的目标，要让学生有机会反复地涉及以便于理解和掌握。

顺序性：主要指正确安排难易深浅的顺序。

整合性：是指不同课程之间，以及课程与学生发展之间的横向关系。

泰勒指出，学习经验的组织结构有三个层次。组织学习经验，可以说就是完成将学习经验从最高单元到最低单元的编制程序。泰勒陈述了这一程序的具体步骤。

(1)“对课程组织的总体框架取得一致的看法”。即采用学科课程，还是核心课程等。

(2)“对已确定的每一个领域内所要遵循的一般组织原则，取得一

① 泰勒著，施良方译，瞿葆奎校：《课程与教学的基本原理》，人民教育出版社1994年版，第66页。

致的看法”。即确定与所采取的课程形式一致的逻辑顺序和原则。

(3)“对采用的低层次单元的种类,取得一致的看法”。即采用系列的课、顺序的课题还是单元。

(4)“制定一些灵活的方案或所谓的‘资源单元’,供每位教师在与某一组学生打交道时使用。”

(5)“由学生与教师共同设计班上从事的特定活动。”①

第四,我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?

虽然在泰勒原理之前已经产生了众多的课程编制模式,但是将评价正式引入课程编制过程之中的,泰勒是第一人。在泰勒看来,评价就是检查课程的实际效果与预期的教育目标之间的差距。根据这样的思想,泰勒提出了课程评价的程序,特别应当指出,由于这一评价程序具有比较严密的内在逻辑和自身的完整性,它既是课程编制的必不可少的环节,又具有明显的相对独立性,后来逐渐发展成为独立的教育评价学科,泰勒本人也因此被称为“教育评价之父”。

评价程序共有四个步骤:

(1)确立评价目标。

泰勒反复强调,评价的目的在于了解事先确定的课程目标实现得如何,所以评价的目标就是最初确定的目标。在评价时,要获取学生行为变化的证据,因此,当初用来表述课程目标的二维分析表在评价时同样有用,是课程评价的指南。

(2)确定评价情境。

既然目标本身是行为的,那么,评价显然也就应当是针对行为的,因此评价情境要使学生有机会表现教育目标包含的行为。如评价学生的口头表达能力,评价情境就应当使学生进行口头表达;评价学生的社会交往能力,情境就应当让学生交往。

(3)设计评价手段。

评价手段要与评价情境相一致。比如,在知识的获得方面,可以采

① 泰勒著,施良方译,瞿葆奎校:《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社1994年版,第81~82页。

用测验；对学生社会适应能力方面，可以采用记录的形式。同时，泰勒还强调，评价手段应当符合客观性、信度、效度这样一些基本准则。

(4)利用评价结果。

评价结果首先可以帮助人们了解课程的实际结果，也就是教育目标实现的状况。此外，通过检验和分析评价结果，还能够提出改进课程的各种假设。

泰勒的课程设计模式在产生巨大影响的同时，也显示出了许多弱点，许多后来出现的课程设计模式正是在对于泰勒模式反思和批评的基础上形成的。人们至今认为，泰勒模式是世界上第一个完整的课程编制模式，无论同意还是反对，泰勒原理所提出的四个问题是课程设计所不能回避的。

复习思考题

1. 什么是课程？国外关于课程的定义主要存在着哪几种观点？
2. 如何理解决定课程的几个基本关系？
3. 试述泰勒关于课程设计模式的基本观点。

第八章　教学*（上）

教学工作是学校工作的中心。教学工作开展的好坏，直接影响着学校工作的质量。本章主要阐述了四个问题：第一节阐述了教学的意义及任务，第二节阐述了教学活动的本质及模式，第三节阐述了教学原则，第四节阐述了教学的组织形式。

第一节　教学的意义与任务

一、教学的意义

所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动。在这个活动中，学生不但掌握了一定的知识和技能，同时，身心获得了一定的发展，并形成了一定的思想品德。

不论在哪一阶段，哪一种形式的学校教育中，教学工作与学校其他工作，如课外活动、共青团、少先队活动相比，具有更为重要的意义与作用。教学是学校教育工作的基本途径，是学校工作的中心。在学校教育活动中，教育目的的实现和教育任务的完成，主要是凭借教学活动实现的。

二、教学的任务

多年以来，我国教学论关于中小学教学一般任务的研究，已经形成了比较一致性的见解。近年来，我国教学论的研究又取得了很大的进展，因此，关于教学任务的表述相应的也出现了一些新的变化。

---

* 本章和第九章部分文字和内容直接引自或参考王策三著《教学论稿》，人民教育出版社1985年版。特此说明，后面不再逐一注解。

（一）关于教学任务的传统表述

先前我国理论界关于教学任务的研究，主要是在学习前苏联教学论和总结自己经验的基础上进行的。传统的关于教学任务的认识，主要概括为以下三个方面：

（1）传授和学习系统的科学基础知识和基本技能。

（2）在这个基础上发展学生的智力和体力。

（3）在这个活动过程中培养学生共产主义世界观和道德品质。

这三项基本任务在我国中小学教学实践过程中执行与完成的程度是不同的。传授和学习系统的科学基础知识和基本技能的任务，在基础教育的各个阶段总体来说完成得比较好，这一点已经在国际性的比较研究中得到了确切的证实。而对于发展学生智力和体力的任务，以及培养学生世界观和道德品质的任务，在中小学教学实践的过程中完成得不是很好，甚至存在着许多的问题。为此，20 世纪 80 年代以来，国内的教学理论曾经进行了几次大型的讨论，并开展了多项教学改革和实验，目的在于改善这两项任务的执行状况，提高任务完成的质量。

（二）近些年以来我国关于教学任务的不同表述

改革开放之后，我国中小学教学实践得到了迅速的发展。而且通过与世界各国教学理论的交流，对上述教学任务的表述的合理性开始产生了怀疑，并进行了卓有成效的探讨。人们注意到，在一些发达国家，尽管在阐述教学任务时所使用的概念术语有所不同，在具体的范围上与我国的认识却是基本相同的，大体也是上述三个方面。但是，在表述的逻辑上却有着明显的差异。比较常见的就是将态度价值观的养成（相当国内的世界观和道德品质），或者能力的培养（相当国内的智力和体力）的任务置于获得知识的任务之前。看起来只是排列顺序的不同，实质上却蕴涵着对于教学任务不同的认识和思维逻辑。

按照国内传统表述的逻辑，科学知识是形成思想感情和价值观、发展各种能力的最根本的基础，离开了科学知识的学习，其他任务就都谈不上。这样的逻辑，一方面对于科学知识的教学提供了强大有力的保证，但另一方面，很容易将思想感情与能力的培养发展当作学习知识的结果，似乎得到了知识，也就提高了思想品德，发展了能力。从而导致在

事实上将教学的这两项任务架空。按照一些发达国家对教学任务表述的逻辑，思想感情和能力是首位的，知识的学习固然必要，却应当按照上述两项任务的需求加以选择。可见，两种表述反映出了对于教学任务及其实现的认识差异。

科学知识的学习、思想感情的培养、能力的提高，既相互独立又相互联系，彼此之间存在着错综复杂的关系，对于教学任务的不同表述，正是这些关系复杂性的反映。究竟如何认识和表述教学的基本任务，除了要坚持科学性，立足于符合客观规律的基本出发点以外，也要从现实出发，针对教学活动的现实状态，以便强化对于教学实践的正确导向。目前，在国内由国家教育行政部门推行的以及由各种学术团体发起的课程与教学改革中，在任务和目标的表述上做了许多改革，表现之一就是不再恪守国内的传统，采用了类似发达国家的方式，将思想感情和能力的培养置于教学任务中居前的位置，同时将学习知识的任务放在靠后的位置。显然，这样的变化，意在改变长期来在我国中小学教学活动中过于强调知识，以至忽视了思想感情和能力培养的倾向。

第二节 教学活动的本质及模式

一、关于教学活动本质的不同观点

教学活动，是教师教、学生学的统一活动。活动是在过程中实现的，而过程则是通过活动得以展开的。因此教学活动与教学过程在本质上的含义是相同的。

（一）教学活动本质上是一种学生身心发展的过程

这种看法的基本观点是：教学过程不仅是教师领导下学生自觉认识世界的特殊认识过程，而且也是以此为基础的促进学生身心全面发展的过程。

发展说的历史很长，从古希腊的苏格拉底到近代的夸美纽斯、裴斯泰洛齐以及现代的杜威、皮亚杰、布鲁纳、赞科夫等人，都把儿童的发展看作是教学的根本任务。尤其近代的教学论是随着挣脱封建枷锁的束

缚，争取人类自由解放的运动发展起来的，它更是强调尊重儿童的独立性和创造性的发展，要求以儿童的发展为中心展开教学活动。随后的现代教学理论将以往的教学理论中合理的内核加以完善与发展，重新提出了发展问题，并将发展论作为指导现代教学的基本理论。在当代的教学过程理论中，有人从一般的教学过程角度进行概括，认为"教学过程是一种特殊的认识过程，也是一个促进学生身心发展的过程"[①]。

总之，这种观点认为，教学过程的根本目的在于培养人，在于促进学生德智体全面发展。那种认为教学过程是一种特殊认识过程的观点，不够全面。在他们看来，认识过程只是人的一种心理活动，它不包括学生的身心发展，学生智能和品德的发展虽然是在认识过程中实现的，但是其又高于认识过程。

这种观点强调和突出了教学与发展的联系，特别是作为教学活动主体的学生在教学中的能动性，强调任何具体的教学活动都应当以促进学生发展为根本宗旨。

发展说的不足在于，从逻辑上很容易落入掌握知识与发展智力和能力的关系这个古老的命题之争。发展说强调了学生的主观能动性，但是削弱了教师的主导作用，在教学活动中，离开了教师的主导作用，学生的发展水平是难以得到保证的。此外，国内目前对于发展的研究比较仍然比较笼统，有关发展的目标、具体内容都缺乏可操作性。

（二）教学过程是一种特殊的实践过程

李秉德认为："教学过程是学生在教师的指导下，对人类已有知识经验的认识活动和改造主观世界、形成和谐发展个性的实践活动的统一过程。"[②]

桑新民认为："教学活动是一种特殊的实践活动，其特殊性主要表现在教学过程中教师通过教学引起了学生信息状态的变化，并由此导致学生内在结构的发展变化。"[③]

---

① 王道俊、王汉澜主编：《教育学》，人民教育出版社 1988 年版，第 197～200 页。

② 李秉德主编：《教学论》，人民教育出版社 1991 年版，第 24 页。

③ 桑新民著：《呼唤新世纪的教育哲学——人类自身生产探秘》，教育科学出版社 1993 年版，第 333 页。

马健生认为:教学活动本质上是一种实践,“教学实践是教师主体与学生客体之间能动而现实的双向对象化过程,也就是教学实践的客体的主体化和主体的客体化的辩正过程”①。

钟启泉认为,学校教学活动是“作为师生特别的生活实践”而存在的②。

上述观点基本都将实践视为教学活动的本质,但是这里所说的实践与一般所说的“教学实践”的概念是不同的。一般所说的“教学实践”指的是教师的教学工作或教学实际,而不是对于教学过程本质的概括。教学过程本质的实践说着眼点是教学过程中的自主行为者(老师或学生)具体的感性的外部行为及其结果蕴涵的意义,作为教师的实践,其根本目的是促进学生的成长,也是教学活动区别于其他实践活动的特殊性所在;作为学生的实践,其目的就是通过一系列的活动来促成自身预期发展。

实践说对于处理好教学过程中知与行的关系等问题具有很重要的意义。以实践的观点看待教学过程,关注的是从师生展开活动,学生获得一定的意义,到学生发生某种成长性变化的最终结果。

实践说的不足在于,从教师的角度概括教学的实践本质,不是十分妥当,而且容易导致重教轻学,从学生的角度则容易重学轻教,无论怎样都可能导致本来统一的教学活动人为的分离的倾向。而且,学生的实践与一般的社会实践有着根本的不同,将学生受教育的过程等同于实践在理论上也有一些问题。最后,这种学说也容易使得实践的概念泛化,使得认识与实践之间界限不清,甚至混淆。

(三)教学过程是一种师生交往活动

教学本质的交往说认为:教学是一种特殊的交往活动,是师生之间的一种有目的有组织有计划的师生交往过程。按照这种学说,教学不仅仅是一种知识传递的过程,更应该是一种交往的过程。交往也不仅是教学的手段,它还是教学的目的。教学的最高目标在于通过交往尽可能的

---

① 马健生等著;《论教学实践观——兼评“主导主体说”》,《教育科学》1995年第3期。

② 钟启泉:《教学实践辩》,《上海教育科研》1996年第2期。

发展学生的个性，强调学生个性的自我实现，使学生通过教育具有独立的人格和独立的能力，最终能够达到成熟，摆脱教育，从受教育的状态中解脱出来，即以所谓的"解放"为进教学目标和手段，并努力实现目标与手段的辩证统一[①]。

这种观点最先在德国提出，认为传统的教学忽略了学生的地位，教学中教师与学生的地位不平等的现象依然存在而且严重，学生处于弱势的地位，权威型的教师使得教学成为一种不民主的生活，一些教师甚至根本不承认学生的地位，一味将自己的观点、理论以灌输的形式传授给学生，丝毫不考虑学生各方面的能力，交往说由此提出反权威、平等、解放的观点。

我国学者叶澜教授最早在国内提出了"教育形态交往起源说"，对学校教育活动中交往的基本类型、教师在师生交往中使用的基本方式进行了较详细的分析，在此基础上提出教学是"师生间的特殊的交往活动"[②]。认为不能把教学简单地理解为仅仅是传授知识的过程，也不能把它看成主要是学生内在潜力展开的过程，而应该看成是师生间知情意行相互作用的过程，认为"教学活动中没有师生共享的教学经验及成果，就没有交往，就称不上是教学活动"[③]。

交往说阐述了教学活动中师生的交往关系，并且作出了合理的解释和论证，具有鲜明的时代性和进步性，不仅对世界范围内的教育现代化有重要的历史意义，对于今天我国教育的现代化仍然具有巨大的现实意义。此外，传统的教学论心理学仅仅看成是教学论的条件，交往说指出注重学生心理的交往不仅是手段与条件，同样也是目的。

这一学说的不足在于，交往是人类活动的基本形式之一，普遍地存在于人类不同活动当中，用来作为教学过程本质的概括，失之宽泛，难以揭示教学活动区别于其他活动的特殊性所在。

---

① 参见李其龙编著《德国教学论流派》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 119～126 页。

② 叶澜著：《教育概论》，人民教育出版社 1991 年版，第 38～41 页。

③ 叶澜著：《新编教育学教程》，华东师范大学出版社 1993 年版，第 264～285 页。

二、关于教学活动本质的界说

教学活动对学生来说是一种认识活动，因此它应该服从人类认识活动的一般规律，如认识是人脑的反映，认识过程是一个从感性到理性，再由理性到实践的过程的规律等等。教学活动作为一种相对独立的认识活动，既要受到这些认识规律的制约，又表现出了它自己独特的特征。教学活动就其本质而言，是一种特殊的认识活动。

（一）教学认识过程是一种学生的认识过程

在基础教育阶段，教学认识主要指中小学生的认识，这是教学认识最具决定性的特征，下面几条特征也要受到这一决定性特征的制约。

在相当长的历史时期内，学生认识的特殊性并没有得到足够的重视。随着社会的进步，受教育成为每一个年轻社会成员的义务和权利，他们在教学认识中的特殊性问题研究日益突出并为人们所关注了。心理学的发展，特别是近几十年来发展心理学的兴起，尤其是皮亚杰、维果斯基等人的理论，在这方面提供了大量有价值的研究成果，为这一问题的解决提供了理论基础。与长期以来的传统理论相比，今天的教学论中关于教学认识的研究，格外重视学生的认识规律。

教学活动必须考虑作为认识主体的学生的认识水平和方式，不能够将以成人认识为对象的研究结果直接套用到学生身上。教育者应当尽可能地了解，不同发展阶段的学生是怎样认识的，这些认识阶段分别具有什么样的特征，在这样的基础上设计和实施教学。

（二）教学认识过程是一种间接性的认识过程

在教学活动中，学生的认识，主要是为了掌握由课程计划、课程标准确定的，通过教科书具体陈述体现出来的，人类在千百年中已经认识到了的知识经验。学生的这种认识与其他个体的认识和科学家的认识不同，其他个体和科学家的认识主要通过个体亲身去探索与经历人类尚未认识的事物，而且是不确定的事物。而学生的认识在总体上是去认识人类已知的事物，在认识的对象和方式上都具有间接性的特点：

首先，认识的对象是间接的。学生学习的知识不是本人亲身获得

的，而是现成的、前人的认识结果，主要表现为书本知识和理论知识。是数十年、数百年、数千年间由前人逐渐积累起来的，经过长期、反复的实践检验的真理性知识。这样，学生认识的范围突破了他们个人生活的狭小范围，凭借认识对象的间接性，他们可以"上知天文，下知地理"，可以通今知古。正如马克思说过："再生产科学所必要的劳动时间，同最初生产科学所需要的劳动时间是无法相比的，例如学生在一小时内就能学会二项式定理。"①没有认识对象的间接性，这是不可想象的。

其次，认识的方式是间接的。学生不是直接同事物打交道去获得对于事物的认识，而是通过读书、听讲、观察等方式接受现成的知识，然后通过作业、实验等方式应用。这样，就使得学生的认识不像前人那样，需要进行大量的摸索和尝试，经历多次的挫折与失败，需要完成复杂的比较分析、综合概括才能得到最后的结论，而是能够比较顺利地掌握正确的知识。也就是说，学生不必亲自进行观测和计算就能够认识太阳系，不必亲自周游全球世界就能够认识世界地理，不必亲自春种秋收就能够认识农作物的生长周期。

由于教学认识的这种间接性，使得教学活动获得了在一般认识活动中所没有的巨大优越性，这就是教学认识的高效率，学生可以在短短的几年时间掌握人类几千年认识结果中最重要最有价值的内容。

应当指出，教学活动虽然是以间接认识为主，却不等于无视直接经验。而且，是否善于利用学生的直接经验，是否能够将间接经验转化为学生的直接经验，或者与学生的直接经验联系起来，对于教学活动的成功是举足轻重的。

（三）教学认识过程是一种在教师领导下的认识过程

在教学活动中，学生的认识是在教师领导之下进行的，学生的任何学习活动都不可能没有教师的指导而孤立存在。有些活动即使教师不在场也不例外，因为他们仍然是按照教师的引导、要求进行的，例如学生独立地完成家庭作业、从事调查、制作等活动，仍然是在教师的指导下进行的。而在其他认识中，是不存在有教师领导这样的特点，科学家

---

① 《马克思恩格斯全集》第26卷（Ⅰ），人民出版社1972年版，第377页。

的认识是对于未知世界的探索，不可能有任何人能够“领导”，人们在日常生活中的认识，也主要依靠自己的摸索和总结。

在教学认识中，教师的领导或者说教师的主导作用存在着客观必然性。在中小学，教学认识的主体是中小学生，他们在各个方面都处于成长发展的时期，因此，虽然是认识主体，但却是不成熟的、发展中的主体，仅仅依靠他们自己的力量是无法完成社会所要求和规定的教学任务的。教学活动的方向、内容、方法、进程、结果和质量，主要都是由教师决定和负责的。教师接受国家和社会的委托，经过专门的培养和训练，以教育和培养学生为职责，有责任、有条件成为教学认识的主导，帮助成长中的主体完成教学认识。

教师的领导作用的发挥必须注意以下两点：承认学生的主体地位，领导的方式应当是多样化的。

(四)教学认识过程是一种有教育性的认识过程

学生在教学认识中，不仅仅是掌握各种科学知识，他们的各种情感、态度、价值观，他们的各种能力也在经历着变化发展。

在认识活动中产生思想感情的变化，并非教学认识独有的特征，科学家在进行研究活动过程中可能产生深刻的思想变化，人们在观赏一部戏剧、阅读一本小说的过程中也经常会发生强烈的情感共鸣，可以说教育性这一特征在认识活动中具有普遍性。然而，教学认识中的教育性与其他认识中的教育性仍然存在显著的不同，这是因为在教学认识中，教育性带有客观必然性和目的性。

前面谈到，中小学生是正在成长发展过程中的个体。人的发展总是在环境中通过各种活动实现的，毫无疑问，对于中小学生来说，生活中最重要的环境是学校，而在这个环境中最重要的活动是教学活动，在教学活动中，对于他们最有影响力的人则是教师。因此他们的各方面发展受到教学活动和教师的影响是客观必然的。无论这种影响是正面的或是负面的，自觉的或是不自觉的，总是会在小学生各个方面的发展上留下深刻的痕迹，这是不以人的意志为转移的。

教学是教育活动的主要途径，任何历史时期，任何国家和社会的教育都会将自己的根本利益及其要求体现在教育目的中，教学认识必然

要为某种教育目的的实现服务。因此,教学认识的教育性不能够像其他认识活动中那样偶然地、自发地发挥作用,而是成为经常的、自觉的追求,成为必须有意识、花力气去实现的东西。教师必须努力保证教学认识的内容和形式、过程和方法都与教育目标方向一致,必须努力使得学生从教学认识中产生的情感、形成的价值观等是积极的、向上的,是与社会要求和教育目的相一致的。

三、教学模式

(一)教学模式的概念

教学活动的本质所要回答的问题,是这一活动的根本属性。无论将这种根本属性认定为认识、实践或交往,都是一种高度抽象理论上的结论。这种结论有很强的概括性,是针对教学活动的共性和普遍性而言的。毫无疑问,关于教学活动本质的理论在整个教学论中占据基础和统领地位。然而,仅仅凭借有关本质的理论来把握教学活动这种极其复杂的人类行为仍然是不够的。

受到前苏联教育学的影响,在我国的教学论体系中,长期以来没有关于教学模式的范畴。因此,虽然人们也一再指出并且强调教学活动的丰富多样和复杂变化,但由于缺少这样一个专门范畴,在理论体系上就表现为从关于教学活动本质的十分概括的研究探讨,直接进入了教学原则、教学内容、教学组织形式、教学方法这样一些相对具体的范畴,教学活动多样性的研究实际上失之空泛。教学本质的理论从千姿百态的教学活动表面深入到内部,抽出并且归结出唯一的本质,帮助人们完成对于这一活动的最高抽象。然而在教学实践过程中,人们面对的并不是纯粹的本质,仍然是丰富多样的教学现象。在理解本质的基础上,能否更为具体了解和把握教学活动的多样性呢?或者说,除了本质的同一外,教学活动的多样性是否有规律可循呢?教学模式的理论对于这样的问题给予了肯定的回答。在长期的教学发展历史过程中,人们通过实践和研究逐渐发现,教学活动中不仅存在着一些基本的因素,而且这些因素往往按照相对稳定的方式组合,这样的组合,就是教学模式,对于这样一些不同组合方式进行的研究,就是关于教学模式的探讨。到了20

世纪中叶，西方国家形成了比较成熟丰富的教学模式的理论。稍后的80年代，我国也开始了有关的研究。

按照一般的意义，模式是某种事物的标准形式或使人可以照着做的标准样式。根据国内外有关教学模式的研究和相应的定义，教学模式的概念可以这样表述：以某种教学理论为指导，以一定的教学实践为基础形成的，教学活动的各个成分按照一定的要求和程序整合而成的、比较固定的和具有典型性的教学实践形式。

教学模式是认识和把握教学活动多样性的关键。因为，与教学活动本质的讨论相比，教学模式要具体和实在，与教学方法、教学组织形式等范畴和一般教学实践相比，教学模式又具有一定的概括和抽象性，借助这样一个中间层次，抽象与具体，理论与实践的关系都能够更好地结合起来。既有利于使基本原理的研究能指导实践，也有利于将庞大繁杂的现实提升到理论高度来认识。因此，将关于教学模式的研究纳入教学论是重大的进步。

就我国中小学教学活动的实际而言，长期以来的主要缺陷之一就是教学模式过于单一化，脱离了中小学生学习和发展的需要和不同学科的要求，影响了教育教学任务的完成。目前和今后相当时间内，教学模式的多样化将成为小学教学改革的重要历史任务，因此，对于广大小学教师，学习和了解教学模式是十分必要的。

（二）教学模式的种类

由于研究者的出发点和关注点不同，对于教学模式的分类也十分多样，有些比较注重模式的概括性，有些则更注重模式的具体差别。

1. 关于教学模式的概括化研究

我国有的学者指出，教学模式的具体形式虽然多种多样，但从根本特征上，大致可以概括为三种类别。

（1）师生系统地传授和学习书本知识的模式。

这种模式在东西方都是最古老的，有较长的历史，并且经历了一次次的变化和发展。特别是近代以来，夸美纽斯将观察引进了教学活动，赫尔巴特提出了教学过程的四个阶段：明了、联想、系统、方法，后经他的学生发展为预备、提示、联系、统合、应用，称为“五段教学法”，盛行于

欧美并影响到中国。裴斯泰洛齐注意到能力的发展和训练，乌申斯基则明确提出教学的起点不限于直接观察，可以将已知的东西作为起点，等等。在所有这一切基础上，前苏联教学论运用马克思主义认识论原理，分析教学实践，总结教学经验，提出了师生系统地传授和学习书本知识模式的比较完备的结构：

诱导学习动机→领会新教材(感知、理解)→巩固知识→检查

这种模式有许多变式，但是前苏联教学论所提出的这种变式及其结构，至今对我国的教学实践有着深刻的影响。

(2)教师辅导学生从活动中自己学习的模式。

这种模式出现较晚，是对系统传授和学习书本知识的教学模式的否定。以杜威的从做中学为指导原则，强调学生的主体地位，强调学生的实践活动、亲身经历，重视直接经验对学生学习和发展的意义。这种模式也经历了一个发展过程，卢梭主张教学要从儿童的生活出发，福禄贝尔注重儿童的自主活动，最为典型的表现是杜威的教学实践，他的学生将他的主张概括为设计教学法，可以视为这种模式的典型。设计教学法的一般进程为：

设置问题的情境→确定问题或课题→拟定解决课题方案→执行计划→总结与评价

这种模式的变式十分多样，目前在世界范围内与前一种模式同样在中小学占有重要的地位。

(3)折衷于两者之间的教学模式。

这种模式主要是在20世纪50年代以来发展起来的，表现出将上述两种模式加以结合的倾向。面对科学技术的发展和社会的进步对教育教学提出的新的要求，轻视学生发展或轻视系统书本知识学习的思想都暴露出明显的缺陷，许多教学改革致力于将这两个方面统一起来，在这样的尝试过程中，出现了一些新的"折衷"的模式。其中比较有代表性的是以下两种。

美国教育家布鲁纳的结构化教材和发现学习模式。在这种模式中，一方面，强调要有既定的教材，而且这种教材应当是理论化程度非常高的，反映学科基本结构的；另一方面，要求学生亲身去发现这些理论知

识及其结构，以此促进学生智力的发展。这种模式的一般进程为：

明确结构，掌握课题，提供资料→建立假说，推测答案→验证（一次或几次）→做出结论

西德教育家瓦·根舍因的范例教学模式。在这种模式中，并不特别强调知识的系统性，而是选择具有典型性的问题或事例，要求学生进行分析和研究，获得具有一般性和普遍性的知识结论，并且在这个过程中培养学生的情感，发展学生的能力。这种模式的一般进程为：

解释作为范例的个别事物→解释范例的类或属→掌握规律范畴→获得对自我或人类的理解

这些折衷的模式虽然发展历史较短，但却受到人们普遍的关注和肯定。

将教学模式分为三类，优点在于概括性较强，简洁明确，便于理解。缺点在于过于笼统，对于一些模式的独特性无法反映出来，在指导教学实践方面也因此缺乏针对性。为此，将教学模式作详细的分类是必要的。

2. 关于教学模式的全面化的研究

在西方，关于教学模式的研究比较发达，许多研究者致力对教学模式进行详细的分类研究，认为可以通过比较全面的阐述、经过详细分类研究的教学模式，基本穷尽教学实践的主要形态。在这样的研究中，最为全面、完整，最有代表性，从而影响也最为广泛的是美国学者乔伊斯(B. Joyce)和韦尔(M. Weil)的成果，这些成果集中反映在《教学模式》一书中。在这本关于教学模式的专著中，他们提出了信息加工类、个人类、社会类、行为修正类4类教学模式，共有25种。这是从上百种教学模式中挑选出来的。他们对于每一种模式进行了详细的阐述、分析和比较，从实际范例、理论导向、主要教学活动、教学原则、辅助系统、教学效果、应用建议等七个方面给予了详尽的说明。

信息加工类的教学模式包括：概念获得模式、归纳思维模式、探究训练模式、先行组织概念模式、记忆模式、认知发展模式、生物科学探究模式。

个人类的教学模式包括：非指导性教学模式、群辩法模式、意识训

练模式。

社会类教学模式包括：课堂会议模式、直率性训练模式、群体调查研究模式、角色扮演模式、法理学探究模式、研究室训练模式、社会探究模式、社会模拟模式。

行为修正类教学模式包括：相倚性管理模式、通过操作方法的自我控制模式、训练模式、掌握学习模式、减轻紧张模式、脱敏模式、使教与学的特点相适应的模式。

人们通常所说的教学活动丰富多样，是就它的普遍性和一般性而言，具体到某个特定环境中的教学，这种丰富多样能否成为现实，在很大程度上取决于教师。如果教师对于教学活动的认识是非科学的、简单贫乏的，那么他的教学行为也就只能是单调乏味的、缺少生机的。可以说，教学模式的理论，对于教师的教学行为的影响是比较直接和积极的。对于不同教学模式的了解愈是丰富和深刻，教师的教学行为就愈是能够富于理性和自觉，愈是能够依据现实条件选择恰当的教学模式，真正实现教学活动的多样性。

第三节　教学原则

一、教学原则的概念及教学原则的发展

(一)教学原则的概念及意义

教学原则是根据教育、教学目的，反映教学规律而制定的指导教学工作的基本要求。

教学原则的概念首先表明了教学原则的合目的性。教学活动永远是按照一定的教育教学目的进行的，教学原则要能够指导教学工作，必须与国家所规定的教育教学目的一致，必须是有利于这些目的实现的。

同时，教学原则的概念还表明了教学原则的合规律性。教学规律是客观存在于教学活动中的，需要通过人们的认识才能获得，而人们在认识规律时，并不总是能够得到与之相符的结果，由人们提出的教学原则既可能是符合规律的，也可能是不符合规律甚至完全与规律相悖的，只

有那些经过长期实践证明确实给予教学工作正确指导的原则，才可能是真正反映了教学规律的。

一般地说，教学活动越是能够符合教学原则，教学活动就越是容易成功。反之，教学活动越是脱离教学原则的要求，教学活动就越是可能失败。

（二）教学原则的体系及其发展

历史上的教育家们提出了无数的教学原则，今天在国内外各种各样的教学实验和教学改革中，人们又在不断地提出新的教学原则。那么，究竟应当如何把握教学原则的合理性？面对纷繁多样的教学原则，人们在教学实践中又应当怎样选择？从宏观意义上，教学原则必然地将随着教学活动本身的发展而不断发展，在具体的层面上，对于教学模式的把握应当与教学模式联系起来，即教学模式的多样化和科学化，是教学原则合理性的最为直接的基础和保证。

教学活动总是在具体的社会背景中进行的，社会对于教学活动的目的发挥着根本的制约。从农业社会到信息社会，以渐进或者是革命的方式，教学目的始终在经历着变化，而且这种变化必然会继续下去。教学原则要能够给予教学活动有效的指导，当然要依据教学目的的演变而不断地进行自身的调整。

教学活动在发展，人们对它的规律的认识也在不断深入，不断科学化。教学论本身的任务就是揭示教学规律。教学活动的发展不会停顿，人们对于教学规律的探讨也不会停顿。教学原则也就必须及时地反映人们对于教学规律的新的科学认识，依据这样的认识来完善自身。

然而教学活动又具有相对的稳定性，总是在人们制定的特定的教学目的和人们对于教学规律具体的认识基础之上进行的。这就使得具有一定稳定性的教学原则体系可能产生。

教学活动在实践中是丰富多样的。那么，能否建立起普遍适用于教学实践、放之四海而皆准的教学原则体系？古往今来人们对于教学原则的探讨，已经可以使我们清楚地看到，这样的目标是无法达到的。各种各样的教学原则，其适用范围和有限性总是相对的，有条件的。根据这样的事实，可以得出探讨教学原则的思路：将建立教学原则的努力建立

在教学模式的基础上。在不同的教学模式中，起作用的教学规律是不同的，因此所需要的指导教学工作的基本要求也是不同的，针对各个模式的特征和实践需求进行研究探索，就可能建立与之相适应教学原则体系。也就是说，不是去寻求具有普遍适用性的原则，而是设法制定能够指导不同模式的教学活动的原则。例如，在由教师传授书本和理论知识的教学模式中，应当贯彻哪些教学原则?在由学生自己发现科学结论的教学模式中，又应当贯彻哪些教学原则?按照这种思路建立起来的教学原则，在理论上具有广泛的包容性，对广大教师的教学实践需求也能给予更加富于针对性的指导。

总之，原则的有效性、教学原则所能够发挥的作用都是有条件的。教学活动的复杂多样表现为，其中任何一种因素如教学目标、教学内容、教学方法、师生互动的方式等的变化，都可能使得教学活动呈现出不同的面目，希望建立一套能够放之四海而皆准，能够普遍适用于任何时间和空间中教学活动的原则，只能是不切实际的幻想。用教学模式驾驭教学活动的复杂性，以教学模式为基础建立相应的原则体系，比较符合教学论的理论建设和教学实践的现实需求。

二、介绍几种教学原则体系

(一)我国中小学常用的教学原则体系

目前我国中小学常用的教学原则体系，是在前苏联凯洛夫教育学的原则体系基础上发展起来的，其中基本的有五条即下面讨论中的前面五条，但其内容已由我国教学理论和实际工作者结合我国的教学实践有所发展，并补充了一些新的原则。

1. 直观性原则

指根据教学活动的需要，让学生用自己的感官直接感知学习对象。是针对教学中词、概念、原理等理论知识与其所代表的事物之间相互脱离的矛盾而提出的。

教学活动的特点之一在于它是一种间接认识，学生在教学中是以学习前人经验即书本知识为主的。这些书本知识的真理性固然毋庸置疑，但它们与学生的生活和他们自己的个人经验必然是存在相当的差

距的，有些甚至是完全陌生的。而人的认识总是从感性上升到理性，从具体过渡到抽象，完全没有感性认识和具体形象做基础和支撑，是不可能真正掌握纯粹理论知识的。由于书本知识与学生之间客观存在的距离，他们在学习和理解的过程中必然地会发生各种各样的困难和障碍，直观性原则的意义正在于克服这些困难和障碍，通过提供给学生直接经验或利用学生已有的经验，帮助他们掌握原本生疏难解的理论知识，陶行知先生所说的“接知如接枝”，正是这个道理。

一般说，直观的具体手段有以下三种：

实物直观。实物直观是直接将对象呈现在学生面前，能够最为真实有效和充分地为学生提供理解、掌握所必须的感性经验。

模象直观。模象直观是运用各种手段对于实物的模拟，包括图片、图表、模型、幻灯、录音、录像、电影、电视等。现代技术在教育领域的应用，使得模象直观的范围更加广阔，大到宇宙天体，小到分子结构，都能够借助某种技术手段达到直观的效果。

语言直观。语言直观是教师运用自己的语言、借助学生已有的知识经验进行比喻描述，引起学生的感性认识，达到直观的效果。与前两种相比，语言直观可以最大限度地摆脱时间、空间、物质条件的限制，是最为便利和最为经济的。语言直观的运用效果主要取决于教师本人的素质和修养。

在教学中贯彻直观性教学原则，对于教师有以下基本要求：

(1)要恰当地选择直观手段。学科的不同、教学任务的不同、学生年龄特征的不同，所需要的直观手段也不同。

(2)直观是手段而不是目的。一般说，在教学内容对于学生比较生疏，学生在理解和掌握上遇到困难或障碍时，才需要运用直观。为直观而直观，只能导致教学效率的降低。

(3)要在直观的基础上提高学生的认识。直观给予学生的是感性经验，而教学的根本任务在于让学生掌握理论知识，因此教师应当在运用直观时注意指导，比如通过提问和解释，鼓励学生细致深入地观察，启发学生区分主次轻重，引导学生思考现象和本质及原因和结果等。

2. 启发性原则(启发自觉性原则、自觉性原则)

指在教学中要充分调动学生学习的自觉积极性,使得学生能够主动地学习,以达成对所学知识的理解和掌握。是为了将教学活动中教师的主导作用和学生的主体地位统一起来而提出的。

"有领导的认识"是教学活动的特点之一,没有教师的主导作用,中小学生是不可能自行达到社会对于他们的要求的,教师对于教学任务能否完成和教学效果的优劣都负有主要责任。但是,学生是教学活动的主体,教师的主导作用从根本上说就在于激发学生的求知欲和学习兴趣,使得他们能够自觉主动地学习,离开了这一点,学生对于科学知识的真正掌握、学生智力的发展、学生态度感情的成熟和提高都是不可能的。

在教学活动中贯彻启发性原则,对于教师有以下基本要求:

(1)激发学生的积极思维。教师的启发应当是能够激起学生紧张、活泼的智力活动的,从而使得学生深刻地理解掌握知识,获得多方面的体验和锻炼发展。因此,启发应当选择那些具有一定难度,需要学生进行比较复杂的思维活动,但又是他们通过自觉积极的思考能够得到基本正确结果的问题进行。

(2)确立学生的主体地位。学生是学习的主人,教师的启发只有在切合学生实际时才可能避免盲目性,只有承认学生的主体地位,真正研究和了解学生的学习需要,教师的启发才可能是有针对性的和有效的。

(3)建立民主平等的师生关系。在权威式的师生关系中,教师是凌驾于学生之上的真理代言人和学术权威,学生很难真正做到自由、充分地提问和思考。只有当学生真正感受到教师将自己当作人格上与之完全平等的人,他们的学习自觉性才可能真正地调动起来。

3. 系统性原则(循序渐进原则)

指教学活动应当持续、连贯、有系统地进行。是为了处理好教学活动的顺序、学科课程的体系、科学理论的体系、学生发展规律之间错综复杂的关系而提出的。

上述几个方面都对教学活动的进行产生影响作用,一般来说,学科课程的体系和学生发展规律是最主要的,教学活动的顺序必须以这两

方面为依据，按照这两方面的要求持续、连贯地进行。同时，教师也要了解作为课程基础的科学理论本身的发展变化，从而能够更自觉地安排处理教学，使得教学活动的顺序更加科学合理。

在教学中贯彻这一原则，对于教师有以下要求：

（1）按照教学大纲（课程标准）的顺序教学。教学大纲（课程标准）是各门课程的内在逻辑系统的反映，并且建立在中小学生发展一般规律之上。教学活动从根本上是按照教学大纲（课程标准）的顺序展开的。教师要认真学习和研究教学大纲（课程标准），充分地了解和掌握课程的逻辑以及对于学生的要求，这是教学系统性的根本保证。

（2）教学必须由近及远、由浅入深、由简到繁。教学大纲（课程标准）虽然考虑了学生的认识发展，但主要是按照内容编排制定的，教师要认真研究学生，针对他们在学习过程中的认识需要和特点处理好近与远、浅与深、简与繁等问题。

（3）根据具体情况进行调整。系统性原则并非要求教师刻板地、僵化地执行大纲。教学大纲（课程标准）是按照一般和普遍规律制定的，在实际教学中，教师要善于从自己面对的实际出发，适当地调整速度，增删内容。

4. 巩固性原则

指在教学中要不断地安排和进行专门的复习，使学生对所学的知识能够牢固地掌握和保存。是为了处理好教学中获取新知识与保持旧知识之间的矛盾而提出的。

教学活动是不间断地、连续地进行的，学生要不断地学习、记忆新知识，而人的记忆和遗忘是同一事物的两个方面，在学习新知识的同时必然会产生对于旧知识的遗忘。因此在教学中需要进行不断的巩固工作。巩固的意义不仅在于强化旧的知识，也有助于学习新的知识，知识是有内在联系的，旧知识是新知识的基础。人类早已注意到巩固对于学习的价值，孔子就说过：学而时习之，温故而知新。

在教学中贯彻这一原则，对于教师有以下基本要求：

（1）在理解的基础上巩固。对于所学知识的理解是巩固的前提，没有学会的东西，是不可能真正巩固的。教师首先应当保证学生学懂学

会，才可能获得巩固的良好效果。

(2)保证巩固的科学性。心理学的研究揭示了许多关于记忆和遗忘的规律，按照这些规律组织安排巩固，可以提高巩固的效率。教师应当熟悉并且善于运用这些规律。

(3)巩固的具体方式要多样化。除了常见的各种书面作业外，教师应当善于利用各种不同的方式帮助学生巩固所学的知识，比如一些调查、制作、实践，都能够使得学生通过将知识运用于实际有效地达到巩固的目的，并且能够促进学生多方面的发展。

(4)保证学生的身心健康。近年来国内若干调查显示，小学生的学习负担过重、睡眠不足是相当普遍的现象，原因之一是作业量偏多。教师应当本着对学生和社会负责的精神，合理地安排巩固工作，将作业量控制在恰当的范围(国家对小学生的作业时间和睡眠时间都有正式规定)。

5. 量力性原则(可接受性原则)

指教学活动要适合学生的发展水平。是为了防止发生教学低于或高于学生实际程度而提出的。

教学活动要追求和讲究效率，在同样的时间内，学生所学越多则教学的效率就越高。但是，教学效率的获取必须以符合学生身心发展规律为基础。教学超过学生的实际接受程度，学生不可能真正理解和掌握所学的知识，各种心理机能也不可能得到恰当的运用和提高；教学低于学生的实际接受程度，学生会因为缺少必要的注意和紧张从而难以对所学知识留下深刻印象，而且由于无法进行有价值的学习活动，使得各方面的发展失去机会。

在教学中贯彻这一原则，对于教师有以下基本要求：

(1)重视学生的年龄特征。教师应当不断加强自身的心理学素养，及时掌握心理学对于儿童、青少年心理发展研究的新的成果。

(2)了解学生发展的具体特点。年龄特征和发展阶段主要是揭示个性发展的普遍规律，这些普遍规律表现在具体的学生身上是极为多样化的。教师要具体研究的问题包括：在学习某种新知识的时候，他们原有的知识准备情况如何？思维或记忆水平是否能够完成这个学习任务？

可能发生什么困难？能够达到什么样的理解和掌握程度？等等。在这样的研究基础上，才可能真正做到“量力”。

（3）恰当地把握教学难度。什么样的程度和水平最符合量力性的要求，很难有稳定确切的具体标准，需要根据心理学揭示的普遍规律和对于学生的具体研究，由教师自己来把握，这是教师劳动创造性的表现，是需要教师不断地思考、不断地解决的问题。

6.思想性和科学性统一的原则

指教学要在科学的方法论的指导下进行。是为了将教学中科学知识的传授学习与思想品德教育统一起来而提出的。

小学开设的各门课程，是按照教育的根本目标选择安排的，一般地说，在科学性和真理性上是有保证的，这些课程的学习，对于学生思想品德形成发展的作用必然是积极的和肯定的。但是，对于小学生来说，完全凭借科学真理的思想品德教育价值去直接、自动地发挥作用是不够的，需要教育者引导和挖掘，才能使之充分地对于受教育者产生熏染和陶冶作用，对于理性和逻辑思维能力尚处于十分稚嫩阶段的小学生来说尤其如此。其次，教育者本人的政治信念和道德修养总是会投射到教学活动中，如果教育者在这方面与课程所体现的方向存在差异，就有可能扭曲其在思想品德教育方面的价值，因此需要通过这一原则来提高对教师的要求。

在教学活动中贯彻这一原则，对于教师有以下要求：

（1）坚持正确的方向。小学生的认识水平和分辨能力都是有限的，教师要主动地、适时地、适当地加以引导，帮助他们形成和提高对于是非、善恶、美丑的认识。

（2）严格遵守职业道德。教师作为社会公民，享有思想和信仰自由，但是，在教学中教师必须体现国家意志，按照国家制定的教育目的教学，坚持和维护社会基本的政治观点和价值观念。不能用带有个人色彩的思想观点随意地影响学生。

（3）实事求是。在教学中贯彻这一原则，特别要防止形而上学，不能穿凿附会，生拉硬扯。那种“穿靴戴帽”式的思想性，本身就是违背这一原则的，从长远效果上更是适得其反。

(4)讲究教学艺术。要善于根据小学生的年龄特征和教学任务的具体特点，自然地将思想性与科学性结合起来，使得学生在不知不觉中受到教育，达到“润物细无声”的效果。许多优秀教师在这方面创造了宝贵经验，教师应当善于从中学习。

7. 理论联系实际原则

指教学活动要把理论知识与生活和社会实践结合起来。是为了解决和防止理论脱离实际、书本脱离现实而提出的。

学生主要是学习理论知识，而且是在相对封闭的学校和课堂里，通过教师的讲授和书本学习的。这种状况，很容易导致学生所获得的理论知识与其来源和去向脱节：既不了解概念和原理是如何产生的，又不能够运用它们去阐释和解决实际问题。因此，在教学中必须提供和创造机会，通过多种多样的途径和形式使学生从事实践活动，引导他们体会思想观点、态度信念等的形成，对于解决实际问题的价值意义。

在当前，贯彻这一原则还特别应当强调教学要联系学生实际。近20年来，改革开放所带来的社会生活变化，从深度和广度上都要超过新中国成立后的前30年。因此，今天的中小学生是在完全不同于他们的父母和教师的环境中成长起来的，身心发展的各个方面都带有许多新的特点。作为教师，对此要有足够清醒和自觉的意识，不能够简单地以自己的经历套用到对学生的教学中。哪些知识在过去是生活常识，而对于今天的学生则完全陌生；哪些知识在过去是专业性很强的，而对于今天的学生则非常熟悉。与此相应，教学中应当选择什么事例，设计哪些实践环节，都需要教师从学生的成长发展实际考虑安排。

在教学活动中贯彻这一原则，对于教师有以下要求：

(1)重视理论知识的教学。实际是相对实践而言的，没有理论，联系实际就降低到了学生日常生活的水平，失去了学校教育的优势和意义。

(2)注重在联系实际的过程中发展学生的能力。与课堂学习相比，联系实际的实践过程提供了更加丰富多样的能力要求，教师要敢于放手，鼓励学生去尝试和探索。

(3)联系实际应当从多方面入手。首先，应当尽可能广泛地让学生接触社会生活的各个方面；其次，应当尽可能地结合本地区的特点；最

后，应当注重中小学生发展的实际。

(4)帮助学生总结收获。中小学生的行为自觉水平和反思水平还比较欠缺，不大善于分析总结在联系实际过程中的收获，联系实际很容易沦为形式化。教师要加以引导，提供机会和提出要求，让他们及时交流体验，表达感受。

8.因材施教原则

指教师在教学活动中应当照顾学生的个别差异。是为了处理好集体教学与个别教学、统一要求与尊重学生个别差异而提出的。

由于遗传素质、家庭环境和个人成长经历的不同，在同一班级的中小学生，虽然有着共同的年龄特征，但是在学习的成绩、学习态度和方法、兴趣和爱好、气质和性格、禀赋和潜能方面都会存在很大的差异。教师是对由个性完全不同的学生组成的集体教学，因材施教不是指让所有学生达到同一规格和标准，而是适应每个学生的不同需要及可能进行有针对性的教育。因材施教在我国有着悠久的历史传统，孔子本人的教学实践就为我们提供了这方面的典范。

我国目前的中小学教育普遍班级大，学生人数多，因材施教原则的贯彻是比较困难的。但是毫无疑问，教师应当在可能的条件下争取将这一原则最大限度地付诸实现。

在教学中贯彻这一原则，对于教师有以下要求：

(1)充分了解学生。在共同的年龄特征基础上，儿童的差异是绝对存在的。要做到因材施教，必须充分地了解每一个学生。除了学习成绩之外，学生的个性特征的各个方面、家庭背景、生活经历等，都是教师因材施教的重要基础。

(2)尊重学生的差异。学生的差异不仅是客观存在，而且是合理的，因材施教的含义不仅包括承认差异，而且包括尊重差异。在达到基本标准的前提下，教师应当允许学生存在不同方面、不同水平的差异。并且针对每一个学生的具体条件帮助他们得到最适宜的个性发展。良好教育的结果是大批个性充分发展的人，而不是千人一面的“标准件”。正如杜威所说：“如果从儿童身上舍去社会的因素，我们便只剩下一个抽象的东西；如果我们从社会方面舍去个人的因素，我们便只剩下一个死板

的，没有生命的集体。”①

(3)面向每一个学生。现代教育的一个重要观念是，每一个儿童有权利得到适合于自己的教育，教师不能以任何理由忽视任何学生。

(二)赞科夫的教学原则体系

列·符·赞科夫是前苏联心理学家、教育家。从1957年起在小学阶段进行“教学与儿童发展”的实验，经历近20年时间，取得了显著的实验成果。他的根本思想是“以尽可能大的教学效果来促进学生的一般发展”，而一般发展是指学生个性所有方面的发展。他对以凯洛夫为代表的前苏联传统教学论进行了激烈的批判，认为其偏重于知识和技能的训练，忽视和限制了学生的发展。他接受并极为推崇前苏联心理学家维果斯基的观点，认为凯洛夫的教学只是利用学生的发展，而教学实际上可以促进学生的发展。并且进一步提出，如果教学只是着眼于知识技能的传授，学生的发展是不可能取得理想效果的，只有同时对教学原理和方法都从学生发展的角度进行考虑，才可能在学生掌握知识的同时有效地促进他们的发展。

赞科夫的上述思想，在他的教学原则体系中得到了比较充分的体现。这一原则体系是针锋相对地在批判和否定凯洛夫原有的五条原则体系基础上形成的，也包括五条原则。

1. 高难度原则

赞科夫认为，在原来的量力性原则(可接受性原则)指导下，教学内容贫乏，教学方法不能引起学生的创造性的认识活动。这样，不利于学生的智力和一般发展。因此提出与之相反的高难度原则，强调要将教学建立在高水平之上，同时注意掌握难度的分寸，只有这种能为学生紧张的智力活动不断提供丰富食物的教学过程，才能促进学生迅猛的发展。

2. 高速度原则

赞科夫反对巩固性原则，批评在这条原则指导下的教学进度太慢，浪费时间，总是让学生花费大量的时间去咀嚼他们已知的东西，进行过多的技巧训练。结果导致学生不动脑筋，精神消沉，阻碍了发展。他主

① 杜威著:《学校与社会——明日之学校》，人民教育出版社1994年版，第5页。

张，只要学生已经掌握了学过的知识，就要向前进，就应当教给他们新的知识，以广度求深度。

3.理论知识起主导作用的原则

赞科夫认为，过去在直观性原则和量力性原则的指导下，小学教学主要以训练读、写、算技巧为目的，理论知识所占的位置微不足道。他提出加强和提高理论知识的地位和作用，要求尽可能在深刻地理解语言的规律、数的概念和数的运算规则的基础上，形成读、写、算技巧。赞科夫还批评以往的教学片面，过分强调直观。久而久之，很难发展学生的抽象概念。

4.使学生理解学习过程的原则

赞科夫认为，在凯洛夫教育学理论影响下，教学只关心学生学习的结果，而不关心学生学习的过程。他主张要使得学生学会学习，学生不仅要能够理解知识本身，而且应当能够理解知识得来的过程。他还认为，凯洛夫教学原则体系中的自觉性原则，只把"理解"指向外部，只把知识技能作为"理解"的对象。而使学生理解学习过程的原则与之有重大区别，是指向内部的，即指向学习的进行过程。

5.使所有学生包括差生都得到一般发展的原则

赞科夫认为，在凯洛夫教育学理论影响下，教学对差生提供智力活动的机会和可能性是最少的，帮助他们的方法主要是补课和多做作业。而差生之所以差，正是因为他们在发展上落后于其他学生，单纯的补课和作业，对于改善他们的发展不但没有效果，还会造成恶性循环。因此，对于差生要特别注意发展其智力和个性品质，这才是提高他们的根本办法。

对于赞科夫的原则体系，人们提出了各种各样的意见。高难度和高速度的原则，受到比较多的质疑，集中在什么样的难度和速度是合适的？按照赞科夫自己的回答，是根据是否有利于学生一般发展来确定。其余的三条原则，得到了比较普遍的肯定和好评，被认为是对于凯洛夫教育学理论的突破。同时，人们也指出，虽然赞科夫对于凯洛夫进行了激烈的批判，但是他的原则体系只有在与凯洛夫原则体系相比较对照中才能充分显示出其意义，因此无法完全取代凯式体系。此外，虽然赞

科夫一再强调他所追求的是学生一般发展，但在他的实验中，真正落实并且取得突出成效的主要是在智力方面。

(三)布鲁纳的教学原则体系

布鲁纳是美国著名教育理论家和改革家，领导了美国20世纪60年代的结构主义课程改革运动。他主张课程应当突出学科基本结构，让学生通过发现法学习，十分重视学生智力的发展。他的教学原则就是为他的结构主义课程改革运动服务的。

1. 动机原则

布鲁纳提出，学习与解决问题，取决于个人作出选择的探索活动。教学必须对于这种选择和探索活动起促进和调节作用，重视主动学习，激发独立思维，引起学习兴趣。具体说，要靠动机的作用，他提出三个方面：首先，活动的激发，主要是使课题具有最适度的不确定性。其次，活动的维持，主要是使得活动的收益超过可能导致的损失。最后，活动的方向，主要是以比较准确的形式使学生明了活动，并且提供一定的知识。

2. 结构原则

强调基本知识、概念和原理的掌握，要加深理解水平，以便于广泛迁移。其中又包括三点：首先，选择与学生认识发展相符合的再现表象形式。其次，按经济原则把知识作出摘要或列出一览表。最后，使结构具有力量或有效力量。

3. 程序原则

要注意知识的序列。布鲁纳提出，最理想的程序要与智力或认识发展顺序同一方向进行。此外，程序必须经济，必须不脱离教学效果来考虑。

4. 反馈原则

要重视教学反馈，及时调整教学措施，及时强化，以便加强教学的效果。因此，掌握反馈的时机最重要，要在学习者将其实验结果与他谋求获得的结果进行比较的这个时刻提出，因为这样的时刻是学生最容易接受反馈信息的，同时，反馈信息应当是明确的，有助于学生改进自己的学习。

(四)罗杰斯的教学原则体系

人本主义心理学家罗杰斯将心理咨询的临床疗法引入教学领域，创立了非指导教学模式。这种模式反对教师中心，注入知识，主张“学生中心的教学”，“学习的自由”。罗杰斯认为，凡人皆有强烈的冲动：求成长、求健康、求适应环境，教师的作用在于根据这种本能帮助个体，促进学习。他主张教师应当把学生的感情和问题放在教学过程的中心地位，教师自己的发言要有节制。

针对这种教学模式，他提出了一些相当于原则的基本教学要求，以下是其中比较主要的几条：

1. 以学生为本

罗杰斯认为，我们不能直接地教授他人，我们只能使他人的学习得以容易地展开。因此，教师应将注意集中在学生身上：学生在教学中要达到什么目的？学生究竟想学什么？我们怎样才能使学生顺利地学习与成长？

2. 让学生自发地学习

人的学习总是有所侧重，在课堂上倾听地理课的学生同与为了克敌制胜摸清地形的步兵连队的学习，是完全不同的。总之，一种是“要我学”，一种是“我要学”。只有学生自发的学习，即符合学生本人意愿和需求的学习，才可能达到“我要学”的境界。

3. 排除对学习者自身的威胁

新的教学内容，虽然有时候会使学习者感到它对自己的价值，但在绝大多数场合，总是会对学习者形成压力，产生威胁，从而妨碍学习。比如学习新的方法，暗示旧的方法落后，掌握新的原理，暗示旧的原理肤浅。教学应当尽可能地解除和降低这种压力和威胁，比如减少硬性的学习要求，淡化来自权威的评价，让学生自己对于学习负责等等，以便支持学生的学习。

4. 给学生安全感

这是非指导性教学的精髓。罗杰斯所期望的教学，必须最大限度地允许学生做个人选择，而且承认学生选择的合理性，只有营造出这样的环境和气氛，学生才能获得安全感，从而产生真正有效的学习。

从以上几个教学原则体系可以看出，原则的不同直接来源于制定者本人对于教学活动的不同主张，这些不同主张表现在教学活动的各个方面，在实践中比较稳定之后，就成为教学模式。如上所述，不存在放之四海而皆准的教学原则，任何原则体系的生成基础都在于具体的教学模式，它的适用范围也只限于这种教学模式。

第四节 教学的组织形式

一、教学组织形式的概念及意义

教学组织形式是教学的空间结构和时间序列的统一。教学组织形式所要解决的问题，就是教师以什么样的形式将学生组织起来，通过什么样的形式与学生发生联系，教学活动按照什么样的程序展开，教学时间如何分配和安排等问题。

教学组织形式对于教学活动的质量和效果有着非常重要的影响，在教学的其他方面相同的情况下，教学组织形式的不同会带来极为不同的教学效果。教学组织形式在历史上也经历了许多变化，从早期的个别教学到近代的班级授课制，再到今天以班级授课制为主的多样化，是随着社会和教育活动的进步而变化发展的。

在许多西方国家的教学理论中，教学方法和教学组织形式往往没有严格的区分。而在前苏联和我国的教学论中，教学组织形式是一个专门、独立的研究范畴。

二、班级授课制及其意义

(一)班级授课制的由来及发展

目前在世界范围内，最普遍采用的教学组织形式是班级授课制。

在古代教育中，无论在东方还是西方，教学组织形式主要是个别教学，即使孔子“弟子三千，贤人七十”，仍然是通过个别教学进行教育的，每个弟子之间在原有程度、学习内容、学习进度上各不相同，没有一致的要求和规定。工业革命之后，社会提出了普及义务教育的要求，教育

的规模和效率都必须扩大和提高，个别教学因无法满足这样的需求，表现出明显的不适应，于是班级授课制应运而生。

(二)班级授课制的主要特征

班级授课制的特征主要包括三个方面，有人用班、课、时三个字来概括。

班：把学生按照年龄和知识水平分别编成固定的班级，即同一个教学班学生的年龄和程度大致相同，并且人数固定，教师同时对整个班集体进行同样内容的教学。

课：把教学内容以及实现这种内容的教学手段、教学方法展开的教学活动，按学科和学年分成许多小的部分，分量不大，大致平衡，彼此连续而又相对完整，这每一小部分内容和教学活动，就叫做一"课"，一课接着一课地进行教学。

时：把每一"课"规定在统一的单位时间里进行。单位时间可以是50分钟、45分钟或30分钟，但都是统一的和固定的。课与课之间有一定的间歇和休息。

(三)课的研究与发展

班级授课制一直经历着变化发展，上述班、课、时的特征也是一开始就具备了，但在不同时期发展的侧重也有所不同。正如国内学者指出，在夸美纽斯时期，主要是将学生编成班级，一个教师同时教许多学生，即突出班的特征。在赫尔巴特那里，从他的统觉论出发，提出教学是观念形成的过程，具体表现为相互联系的几个阶段：明了、联想、系统、方法。为课的划分提供了理论基础，但尚未明确提出课的类型和结构的问题。

在课的发展上，主要的贡献来自凯洛夫教育学为代表的前苏联教学论，他们提出了课的类型，并且进行了专门的研究。以传授系统书本知识为主要任务，他们将课划分为两大类别：单一课和综合课。单一课指在一节课中主要完成一种教学任务的课，又可细分为若干种类：新授课、复习课、练习课、实验课、测验课等。综合课指在一节课中承担两种以上教学任务的课，还进一步提出了综合课的一般结构，按照顺序依次为：组织教学、复习旧知识、讲授新知识、巩固新知识、布置作业。

特别应当指出的是，课的类型及其结构的理论，对中国的中小学教学实践产生了极为深刻和长久的影响。不仅职前的师范教育必须让教师掌握，而且是教学行政管理部门检查和评价教师教学水平的主要依据，课的类型是否明确，课的结构是否完整，成为教师教学工作合格与否及质量高低的重要标准。这种状况，一方面，对于保证教学工作的质量，以及对于进行教学工作的规范化、制度化管理起到了促进作用；另一方面，由于缺少与其他形式的比较对照，也产生了使教学活动程式化的影响，甚至沦为形式主义，产生为类型而类型、为结构而结构的问题。

(四)对班级授课制的评价

1. 班级授课制的优越性

(1)班级授课制使得教学获得了巨大的效率，一位教师同时向几十个学生教学，使得教育的普及成为可能。

(2)有利于教师主导作用的发挥，便于有计划地教学活动，循序渐进地开展教学。

(3)由于学生是按照年龄和程度编成班级，水平接近，有利于他们之间的互相交流和启发。

可以说，没有班级授课制，就会影响义务教育的普及。因为它具有这样一些突出的优越性，尽管不断受到批评和加以改革，仍然表现出长久的生命力，而且许多改革实际上是对于班级授课制的发展，而不是彻底的否定。

2. 班级授课制的局限性

(1)不利于学生主体性的发挥，学生比较多地是接受教师所传授的现成知识。

(2)为学生提供的实践性学习、探索性学习的机会比较缺乏，因此不利于学生多方面的发展。

(3)不能很好地适应教学内容和教学方法等方面的多样化，比较固定化，缺少灵活性。

(4)强调统一性，难以适应学生的个别差异，不利于因材施教。

(5)每个学生实际上分别地对教师负责，彼此之间没有分工与合作，因此学生的互相交流和启发难以保证。

由于具有这样一些局限性，人们一直在致力于班级授课制的改革。

三、教学组织形式的改革

近代以来，班级授课制成为中小学最基本的教学组织形式，但人们并没有停止有关新的教学组织形式的探索。而这些探索又相当集中地围绕着对于班级授课制的改革展开，人们一直在努力，试图在保持克服班级授课制优越性的同时能够有效地克服它的局限性。

（一）分层教学（分组教学、能力分组）

分层教学，是将学生按照智力测验分数和学业成绩分成不同水平的班组，教师根据不同班组的实际水平进行教学。在西方一些国家尤其是美国十分流行。一般在中学，有些学校在小学高年级实行。

1. 分层类型

通常在每一年级有 A、B、C、D、E 五个水平，A 组为最高，B 组次之，余此类推。就一般情况而言，A 组和 D 组人数都比较少，大多数学生在 B、C 两组。在美国 20 世纪 80 年代的合流运动（main stream）之后，弱智学生进入普通学校与正常学生一同学习，许多学校的 E 组实际是这些学生。还有一些学校只有二或三个等级。

2. 分层依据

以美国部分州为例，主要依据智力测验分数、学习成就、教师意见、家长意见决定。

3. 分层范围

通常在主要科目实行分层。比如，数学、英语、科学、社会。

4. 分层管理

一般实行弹性机制，分层不是固定的，每学期或每学年要进行调整，层次变化的主要依据是学生的学习情况，比如进步显著，可以上调，学习吃力，则可以下调。

因为是按照科目分组，实际上所有科目都在 A 组或所有科目都在 D 组的学生很少，多数学生是不同的科目在不同层次的组中学习。

优点是由于增加了智力测验和成绩作为依据，同一层次内学生的基础和水平较一般班级授课制条件下更为整齐，因此学生的学习和教

师的教学都更加便利。

由于不同科目各自分组，能够比较好地适应学生的兴趣和差异。

缺点是在管理上比较复杂。

(二)小组合作学习

小组合作学习是以异质小组为基本形式，以小组为主体，以小组成员合作性活动为机制，以小组目标达成为标准，以小组成绩为奖励依据的教学组织形式。

小组合作学习的基本要素包括以下几个方面。

1. 组间同质，组内异质

通常由4～6名在性别、学业成绩、个性特征、家庭及社会背景等方面具有异质性的学生组成。由于在每个小组内体现了合理差异，从而在全班各小组之间形成了大体均衡、可资比较的小组联合体，使各小组在大致公平的前提下进行合理竞争。同时，由于组内各成员之间在各方面的差异与互补，又有利于各小组成员之间互助性合作活动的开展，最终促进组内每个成员的认知、社会交往、个性和积极情感的全面提高。

2. 设立小组目标

学习目标为小组而不是个人设立。这样，改变了班级授课制条件下教学偏重竞争的课堂气氛，形成合理的组内互教互助、组际公平竞争的良性机制。而对小组目标，全体小组成员会形成一个“利益共同体”。每个学生能够体会到：一个人的成功并非真正的成功，只有在小组的其他成员也达到学习目标的情况下，自己才能达到目标。学习不再是自己的事。因此，成绩好、能力强的，会积极帮助其他组员，学习较差的，由于集体荣誉感和自尊心也会尽自己最大努力学习，尽量使所在小组不因自己失败而被拖后腿。这样，小组成员彼此之间的关系是荣辱与共的相互依赖关系。

3. 实施小组评价与奖励的机制

与小组目标的设立相互联系的，是小组合作学习得以顺利进行的动力源泉。在小组奖励面前，每个小组成员都尽力为集体的成功而工作，积极承担集体义务，从而推动小组合作学习顺利进行。保证以小组为单位实施评价，使得小组成员之间不是你输我赢的关系，而是大家输

或大家赢。这种机制可以有效地调节小组合作，促进成员争取小组目标的实现。

4. 个人责任的明确

在小组合作学习中，每个人都必须为自己的学习负责，学习成效的大小同个人是否尽责直接联系在一起。要在两方面确保责任到个人。

(1)通过将小组任务分解到个人，或全班任务先分解到小组，再分解到个人的方法，使组内每个成员都承担了小组任务中的特定部分，一个人完不成承担的任务，不仅会影响自己的成功，也会对小组或全班完成任务带来不利影响。

(2)在单元检查、小测验和竞赛中，不再允许依靠组内其他成员的帮助来证明个人掌握学习内容、达成教学目标的程度，每个组员必须靠自己力量独立完成测验。统计小组总体成绩之前要先计算个人成绩。

5. 均等的成功机会

在小组合作学习中，只要自己努力，有同伴之间的帮助，每个学生都可以做得很好，成功的机会是均等的。小组合作学习经常采用“个体提高分”的计分方式：个体本次测验的分数比上次测验高出来的分数。这种方式保证小组所有成员无论成绩优劣都有成功机会，比自己从前进步。在自己过去基础上比较而不是与别人比较，这样，不仅成绩好的学生可以为团体做贡献，成绩差的学生同样可以。

(三)小班教学

在发达国家基础教育各阶段已经普遍实行，许多国家在教育法中规定的每班学生人数。通常在15～25人之间。近年来，我国的一些大城市也开始了小班教学的尝试。小班教学是社会和义务教育发展到一定程度的产物，是为了满足社会成员对于教育公平性、公正性的进一步要求：不仅享有受教育的权利，而且得到高质量的教育。可以预见，在今后几十年内，小班教学会成为我国义务教育的主要发展趋势之一。

从发达国家的经验来看，实行小班教学有几个问题应当给予注意。

取消教师分科任教或延缓教师分科年限。在多数实行小班教学的国家和地区，通常采取教师包班的方式，而不是分科任教。在小学阶段尤其普遍，甚至在一些班额仍然较大的国家和地区如日本和我国台湾，

在小学也是教师包班。在小学阶段，各门课程的文化科学知识都是基础性的，具有合格学历的小学教师完全能够胜任。教师包班，为教师了解每个学生提供了分科任教所无法比拟的便利，也为教师有针对性地对每个学生因材施教创造了分科任教条件下难以得到的充分条件。发达国家之所以先后将班级授课制改为小班教学，正是立足于学生发展所做的选择。

改革现有的班级制度以保证给予学生均等的机会。在大多数国家，小学阶段没有严格的班级组织，不存在正副班长、班委、组长相对固定的角色，各种活动所需要的工作由所有学生轮流承担。这样，可以使每个学生都有机会得到各种锻炼，也使每个学生有机会获得不同的体验。

目前国内的小班教学改革，处于刚刚开始的阶段，基本上只是缩小了班级规模。随着这一改革的深化，上述问题都应当逐步地加以解决，否则，改革的效果将是有限的。

四、复式教学

在我国部分地区的小学，还存在着复式教学。复式教学是指把两个或两个以上年级的儿童合编在一个班级，采用直接教学和布置、完成作业轮流交替的方式，在同一节课内由一位教师对不同年级学生进行教学的组织形式。在复式教学中，教师为某个年级学生授课称为直接教学，同时布置其他年级学生从事各种作业和练习称为间接教学或自动作业。

目前，在我国部分经济文化不发达的农村地区，特别是山区，复式教学的形式仍然存在。

复习思考题

1.什么是教学？教学的任务有哪些？

2.教学活动的本质是什么？为什么说教学认识过程是一种特殊的认识过程？

3.什么是教学模式？教学模式基本上可以归为哪几类？

4.教学原则的含义是什么？我国中小学常用的教学原则有哪些，

每一种教学原则应遵循哪些要求？

5. 教学组织形式的含义是什么？近代以来世界上教学组织形式改革出现了哪些趋势？

6. 班级授课制的主要特征是什么？如何进行评价？

第九章　教学(下)

第八章教学(上)主要论述了教学理论中的一些基本性问题,本章继第八章之后论述的主要是教学理论中一些相对来说较为具体的问题,如教学方法、教学手段、教学工作的实施等。了解与掌握这些问题,不仅有助于我们加深对教学理论中基本性问题的理解,而且对于指导与改进我们的实际教学工作具有重要的意义。

第五节　教学方法

一、教学方法的概念及意义

在教学理论和教学实践领域,教学方法都是十分活跃的部分。但是,在不同的教学理论体系中,对于教学方法的理解存在着差异,有时是广义的,可以将教学原则也包括进去,如把理论联系实际、启发式等称为教学方法;或者将教学组织形式包括进去,如将上课、小组教学称为教学方法。

根据目前我国的教学论体系,对于教学方法的理解是狭义的,比较准确的定义是:为达到教学目的,实现教学内容,运用教学手段而进行的由教学原则指导的一整套方式组成的师生相互作用的活动。在人类教育史上,教学方法经历了复杂的变化。从根本上说,教学方法的产生发展是由社会生产和科学技术进步决定的。具体地说,教学的任务、目的、内容的要求,以及人们对于学生身心发展规律的认识,更直接地决定着教学方法的产生发展。

教学方法一旦形成,就具有相对的独立性,能够对教学任务、教学目的和教学内容产生巨大的反作用。人们普遍了解,同样的教学任务和教学内容,采取不同的教学方法,或者同一教学方法的不同水平运用,

会导致极为不同的教学效果。而且，由于这种独立性，教学方法的改革也比较容易着手，可以在课程设置、教学组织形式不做大的变动前提下进行。

由于教学方法的相对独立性及其意义，它在教学活动中占有重要的地位。

二、中小学常用的教学方法

(一)讲授法

讲授法是教师运用口头语言系统地向学生传授知识的方法。讲授法是最古老的一种教学方法，也是迄今为止在世界范围内应用最广泛、最普遍的一种教学方法。讲授法的基本形式是教师讲、学生听，具体地说，又可以分为：讲述、讲读、讲解三种方式。

讲述：教师向学生叙述、描绘事物和现象。

讲解：教师向学生解释、说明、论证概念、原理、公式等。

讲读：教师利用教科书边读边讲。

以上三种方式之间没有严格的界限，在教学活动中经常是穿插结合地使用。

讲授法的优点在于，可以使学生在比较短的时间内获得大量的、系统的知识，有利于发挥教师的主导作用，有利于教学活动有目的有计划地进行。讲授法的缺点在于，容易束缚学生，不利于学生主动自觉地学习，而且较多地依赖于教师个人的语言素养。

教师运用讲授法，应当注意以下几点：

(1)保证讲授内容的科学性和思想性。教师讲授的概念、原理、事实、观点必须是正确的，这就要求教师认真备课和教学。

(2)讲授要做到条理清楚、重点分明。讲授的逻辑清楚，学生的理解才能够清楚。

(3)讲究语言艺术。教师的语言水平直接决定着讲授法的效果，因此必须不断注重和提高自己的语言修养。首先，要做到语言清晰、准确、精炼，既逻辑严密又清楚明白；其次，要努力做到生动形象、富于感染力；最后，还应当注意语音的高低、语速的快慢，讲究抑扬顿挫。

(4)注意与其他教学方法配合使用。学生的注意时间有限，在整节课中完全采用讲授法很难取得良好效果，教师应当善于将讲授法与其他教学方法和手段交叉替换使用，避免学生因长时间听讲出现疲劳和注意涣散现象。

(二)谈话法

谈话法是教师根据学生已有的知识、经验，借助启发性问题，通过口头问答的方式，引导学生通过比较、分析、判断等思维活动获取知识的教学方法。谈话法的基本形式是学生在教师引导下通过独立思考进行学习。

谈话法的优点在于，能够比较充分地激发学生的主动思维，促进学生的独立思考，对于学生智力的发展有积极作用，同时也有助于学生语言表达能力的锻炼和提高。谈话法的缺点是，与讲授法相比，完成同样的教学任务，它需要较多的时间。此外，当学生人数较多时，很难照顾到每一个学生。因此，谈话法经常与讲授法等其他方法配合使用。

教师运用谈话法，应当注意以下几点：

(1)做好充分的准备。围绕什么内容进行谈话，提出哪些问题，提问哪些学生，以及学生可能做出什么样的回答，怎样通过进一步的提问引导学生等，教师都应当在事前周密考虑和安排。

(2)谈话要面向全体学生。尽管谈话只能在教师与个别学生之间进行，教师还是可以通过努力吸引所有的学生。首先，谈话的内容应当是能够引起全体学生注意的，教学中具有普遍性和重要性的问题。其次，教师应当尽可能使得谈话对象有代表性，比如选择不同层次的学生。最后，在谈话时适时加以适当的解释、说明作为补充。

(3)在谈话结束时进行总结。在谈话中学生的理解和掌握往往表达得不够准确、精练，因此在谈话的最后阶段，教师应当用规范和科学的表述对学生通过谈话所获得的知识加以概括总结，从而强化他们的收获。

(三)讨论法

讨论法是在教师指导下，学生围绕某个问题发表和交换意见，通过相互之间的启发、讨论、商量获取知识的教学方法。讨论法的基本形式

是学生在教师引导下借助独立思考和交流进行学习。

讨论法的优点在于，年龄和发展水平相近的学生共同讨论，很容易激发兴趣、活跃思维，有助于他们听取、比较、思考不同意见，在此基础上进行独立思考，因此能够促进思维能力的发展。此外，讨论法能够普遍而充分地给予每一个学生表达自己观点和意见的机会，调动所有学生的学习积极性，并且有效地促进学生口头语言能力的发展。讨论法的缺点在于，受到学生知识、经验水平和能力发展的限制，比较容易出现讨论流于形式或者脱离主题的情况。

教师运用讨论法，应当注意以下几点：

(1)选好讨论题目。首先，要选择那些有讨论价值的题目，一般说，应当是教学内容中比较重要的事实、概念、原理等。其次，要选择难度恰当的题目，一般说，过于简单或过于复杂的内容都不适当，前者难以激起学生的学习热情，后者则容易挫伤他们的积极性。

(2)肯定学生各种意见的价值。对于未知的东西，任何意见都是有价值的。学生总是从自己的逻辑出发去理解和思考，因此各种不同意见尽管可能离正确答案相去甚远，但却最真实地反映了学生的想法。教师不应当“裁判”，急于指出各种意见的正确或错误，要让学生畅所欲言，通过充分的讨论，理解什么是对、什么是错，以及为什么对、为什么错。

(3)善于引导。教师应当在学生讨论时全面巡视，注意倾听，善于捕捉讨论中反映出来的问题。在讨论遇到障碍深入不下去时适当点拨，在讨论脱离主题时加以提醒，在讨论结束时帮助学生整理结论和答案等。这些对于讨论法的运用都是必不可少的。

(四)实验法

实验法是学生在教师指导下，运用一定的仪器设备进行独立操作，观察和研究这种操作引起的现象和过程，以获取知识的教学方法。实验法的基本形式是学生在教师指导下独立自主的学习。

实验法的优点在于，学生是通过亲身活动，从感性知识过渡到理性认识，认识的过程比较完整。在这种学习过程中，学生的观察能力、独立思考能力、动手能力可以得到很好的锻炼；求实的科学态度，探究的科学精神和热爱科学的情感也能够得到培养。

教师在运用实验法时，要注意以下几点：

(1)准备工作充分。在实验之前，要就实验的目的、内容、步骤、仪器的使用和操作要领向学生做清楚的交代，以保证学生明确领会。

(2)及时、具体地指导。学生独立完成整个实验过程往往有一定困难，教师要适时地提醒他们实验步骤、操作规范等。当然，这种提醒应当是在需要时进行，并且根据具体情况决定是针对个别学生或是全体。

(3)帮助学生总结。由于不够成熟，学生很容易被实验的外在和表面因素吸引，如对实验仪器的新鲜，实验中某种变化的趣味，并因此忽略了最重要的结果和根本目的。因此教师要帮助他们总结实验的收获，如写出简单的书面报告，或者组织进行口头汇报。

(五)实习作业法

实习作业法是学生根据教师布置的任务，在课上或课外进行实际操作，将已经学过的知识运用于实践的教学方法。实习作业法的基本形式是在教师指导下，学生运用书本知识解决实际问题的教学方法。

实习作业法的优点在于，通过将书本知识运用于实际，把理论与实践结合起来，并且在这样的过程中有效提高各种能力。

教师运用实习作业法，应当注意以下几点：

(1)提出明确要求。实习作业总是在学习某种理论知识之后进行的，教师要让学生明确实习作业的目的及具体任务，从而提高学生的自觉性和活动效率。

(2)选择恰当的方式。实习作业法的具体方式是十分多样的，如测量、测绘、制作、栽培、饲养等，教师要根据所学知识的性质和特点选择与之相适的具体方式。

(3)做好事后的检查。教师要在学生完成实习作业后给予检查和评价，帮助学生理解自己的得失。

(六)练习法

练习法是学生在教师指导下，进行各种练习，从而巩固知识、形成技能技巧的教学方法。练习法的基本形式是学生在教师指导下的一种实践性学习。

练习法的优点在于，可以有效地发展学生的各种技能技巧。任何技

能技巧都是通过练习形成和巩固提高的，在教师指导下进行各种及时、集中的练习，能够在这方面取得比较迅速的效果。

教师运用练习法，应当注意以下几点：

(1)明确练习的目的和要求。要让学生知道为什么进行练习，怎样才是达到了练习的要求，这样才能使学生的练习具有自觉性和积极性，避免练习的盲目性和机械性。

(2)指导正确的练习方法。教师要在练习之前讲解和示范正确的练习方法，并保证学生基本掌握，以便提高练习的效率。

(3)合理安排练习步骤。教师应当使得练习有计划地进行，循序渐进。

(4)科学掌握练习量。技能技巧的练习需要一定的练习量，但并不是越多越好，超过学生承受能力的练习会导致适得其反的结果。教师要考虑到学生身心发展特点确定练习的量。此外，一般说分散练习比过于集中的练习效果更好，将某种练习分成时间较短的几次完成，要比一次性安排更为科学。

(5)给予学生及时反馈。要使学生能够及时知道练习的结果，以便纠正错误和巩固成绩。

(6)练习方式要多样化。要防止单一、重复的练习方式，根据教学任务和学生实际，将口头的与书面的、记忆的与操作的、课内的与课外的等不同方式结合使用，采取多样化的练习方式，可以保持学生的兴趣和注意，提高练习的效率。

(七)参观法

参观法是教师根据教学目的，组织学生到校外观察自然现象和社会现象，从而获取新知识或验证已经学习过的知识的教学方法。参观法的基本形式是学生在教师指导下获得直接经验。

参观法的优点在于，能够有效地把书本知识与实际紧密结合起来，帮助学生深入地理解和领会所学习的理论知识，扩大学生的眼界，并且从中受到多方面的教育。根据与学习有关知识的顺序，参观法又可分为三种。准备性参观：在学习某种知识之前进行；并行性参观：在学习某种知识的过程中进行；总结性参观：在学习某种知识之后进行。

教师运用参观法，应当注意以下几点：

(1)做好参观的准备。教师应当事先到参观地进行实地考察，全面了解各种需要注意的问题，并且据此做好参观计划。教师还要为学生做好参观动员，让他们了解参观的目的，明确参观的要求和任务，如是否要做笔记、收集哪些资料等，以及参观的注意事项。

(2)指导参观的进行。在参观过程中，教师要关注和引导学生，比如提出启发性的问题，提示值得注意的细节等，避免走过场或走马观花。

(3)总结参观的收获。参观结束后，教师要帮助学生做好总结。可以要求学生写出参观心得或报告，根据参观所得制作图表模型等。

三、教学方法的改革与发展

教学方法一直是教学实践领域中最活跃的部分，历史上各种各样的教学方法层出不穷，在现代教育的发展过程中，教学方法的变化格外迅速和多样。自 20 世纪中叶以来世界范围的教育改革运动中，各种各样新的教学方法不断出现，其中有一些带来了教学实践的显著变化，并且产生了广泛的影响。

(一)发现学习

美国教育家布鲁纳提出的教学方法。布鲁纳是结构主义课程的代表人物，他认为学生在课程中应当学习的是基本结构，也就是每门学科最具有根本性的理论知识：基本概念、基本原理、基本法则等。而基本结构是不能简单地通过教师的讲授学习的，要通过学生的发现学习去构造。

发现法的具体做法是，教师提出课题和一定的材料，引导学生自己进行分析、综合、抽象、概括等一系列活动，最后得到学习结果。

与讲授法相比，发现法对学习过程的关注超过对学习结果的关注，也就是说要求学生主动参与到知识形成的过程中去，否则，学习结果将无法得到。

发现法的优势在于，由于学生在发现的过程中必须进行持续的、全面的智力活动，他们的智力也就因此获得发展，这是讲授法所难以企及的。发现法的弱点在于，对于同样的教学内容，它的时间花费要比讲授

法多出许多，这是它无法完全取代讲授法的重要原因。同时，发现法对于教师提出了很高的要求，引导学生自己获得学习结果比之直接讲解不仅需要教师有更高的教学水平，而且也使得教师的教学更加紧张和更加具有挑战性。因此，虽然人们对发现法评价很高，但在实践过程中往往要同其他教学方法结合进行。

（二）探究—研讨法

探究—研讨法与发现法有密切联系，在实质上也基本一致。这种方法在一些发达国家被普遍应用。

探究—研讨法没有十分严格的程序，但十分注重利用发展心理学所提供的关于儿童不同认识阶段的特征，由此形成了一些十分突出的特点。

1. 从具体材料引发学习经历

学生的学习应当从具体的、能够引起他们兴趣的事物开始，而不是从抽象的概念开始。要给学生足够的材料，这些材料应当是与所要学习的概念或原理相关的，有助于他们理解和形成这个概念的，而且能够引起兴趣的，能够让学生进行各种尝试的。“学习总是在学习者内部发生的。在支配材料的过程中，神经上的、肌肉上的和感觉上的刺激，导致学生越来越意识到各物体之间的相互作用。思考和表述使学生把这种动觉的经验提高到思维的水平。”①

2. 通过集体交流和研讨促进学习

不能期望所有的学生发现同样的事实，或看出同样的内在联系，每个人在共同经历中的反应从来都不是完全一样的。让学生们在一起把各自的看法谈出来，每个人可以分享其他人的思想，就会有丰富的内容，并且引起进一步的思考。

3. 鼓励学生的语言表达

语言与思维之间存在着密切的关系，人的思维只有在发达的语言能力上才能够深刻地进行。因此，要鼓励学生进行语言交流，在运用语

① ［美］兰本达等：《小学科学教育的“探究—研讨”教学法》，人民教育出版社1983年版，第51页。

言与其他人交流时，学习的内容才会丰富起来，鼓励学生描述自己的观察、表达自己的感受、说明自己的意见，所有这些，要比学生自己读教材、重复教师的话有价值得多。“一个人在把自己的思想用语言表达出来之前，还没有把他潜在的学习变为可同自己或别人交流的思维。”①

4. 肯定学生在学习中所犯错误的意义

科学本身是一个不断发现、核对、验证、重复的过程。要让孩子们像科学家一样经历所有这一切。因此，学生在学习过程中出现各种各样的错误不仅是必然的，而且是必须的。要鼓励学生从错误中学习，通过寻找原因，纠正错误，澄清思想，提高认识。

(三)纲要信号图式教学法

这是前苏联教师沙塔洛夫在自己30年的教学实践基础上创立的。所谓纲要信号图式是一种由字母、单词、数字或其他信号组成的直观性很强的图表，是教学辅助根据。它通过各种“信号”提纲挈领、简明扼要地把需要重点掌握的知识表现出来。有时一张图表仅由几个信号组成，有时一张图表可以包括教科书中二三节甚至四五节课的内容。

例如，在前苏联七年级历史课中，有关于俄土战争中雷姆尼河畔上一次战役的内容：苏沃洛夫率俄军7千人，奥地利盟军1.8万人，土军则有10万人。土军包围住奥军，但没有发现俄军动向。苏沃洛夫趁敌不备，日夜兼程，以骑兵迂回袭击敌人的侧翼和后方，使敌人溃不成军，狼狈逃窜。这一战役可以用纲要信号图式表达如下：

1889年 $\frac{\text{奥地利}}{\text{雷姆尼河}}$ 7　　18　　100　　指挥所

图表简明扼要，能使学生对当时战役的进展情况产生鲜明的印象。据说，应用纲要信号图式法，大大提高了教学的效率。纲要信号图式法的突出作用，在于使教学有效地贯彻了理论知识起主导作用的原则，为发挥学生各方面的潜能提供了可能性。

这一方法的具体运用包括以下6个阶段：

(1)按照教材内容详细讲解教学内容。

① [美]兰本达等：《小学科学教育的“探究—研讨”教学法》，人民教育出版社1983年版，第173页。

(2)出示纲要信号图式，进行第二次讲解，突出重点，分析难点，指出各部分之间的逻辑关系，并加以概括。

(3)把小型的图式发给每个学生进行消化。

(4)要求学生课下按图式进行复习。

(5)在下一次课上，让学生根据记忆，在各自的练习本上画出图式。

(6)让学生在课堂上按图式回答问题。

(四)暗示教学法

是保加利亚医学博士卢扎诺夫创立的教学方法，在20世纪60至70年代在欧洲、前苏联、美国、加拿大都产生了巨大反响，尤其在外语教学方面，被公认为创造了奇迹。

暗示教学法采取与传统教学法完全相反的做法，上课如同游戏、表演。以外语教学为例，每一课包括200～250个单词、一些新的语法、一个主题对话，主题对话是一种教学剧本，有生动的情境、有趣的情节、戏剧冲突。教材还包括一套专门的练习，称之为练习曲。教学活动一般包括：介绍情况，给每一个学生取一个新名字，假设一个新职业，学生据此进行各种游戏和表演活动。利用这种教学方法，学生能够在六七周的时间内基本掌握一种新的语言。

暗示教学法是建立在不同于以往的教学理论基础之上的。卢扎诺夫认为，传统教学低估了人的巨大潜力，缺少建立在医学、生理学、心理学、艺术等基础上的综合性教学手段。因而只能调动大脑的一部分功能，而且是与机械的、逻辑的、非感情的、无趣的教学相联系的那一部分功能。卢扎诺夫在参观印度时，受到瑜珈功的启发和影响。他发现瑜珈教徒通过强化联想能够记住经书上的十万多个词，由此建立了暗示教学法的基本原理：广泛利用环境的暗示信息，充分利用人的可暗示性，使理智与感情统一，有意识功能和无意识功能统一，尤其是调动和发掘大脑无意识领域的潜能，使学生在愉快气氛中不知不觉地接受信息。

暗示教学法的具体做法主要有以下几个方面：

(1)善于激发学生动机，设置能够诱发学生学习潜力的外部环境，充分考虑学生个性的完整性，尽可能彻底地消除学生的紧张心理，尊重学生，帮助学生确立自信。在暗示教学的环境中，一反教室的常规，不用

课桌，而是将几十把椅子排成半圆形，教室还选择让人感觉松弛、舒适的颜色装饰。

(2)用跨学科的观点，按课题编制较大的教学单元，加强教学的整体逻辑的感情效果。

(3)充分利用各种艺术手段，采用音乐、舞蹈、戏剧、电影等单项或综合的艺术形式配合教学的进行。在学生为戏剧表演等做准备而阅读教材——主题对话时，用微小的音量播放背景音乐，通常是柔和舒缓的古典音乐，据说这样能够使人的大脑处于最佳的记忆状态。而在正式表演时则根据"剧情"的需要，用较大的声音播放其他精选的音乐，以强化表演者的印象。

(五)范例教学法

1. 产生背景及理论基础

1951 年秋季，德国高级中学和高等院校的代表云集蒂宾根研讨德国课程与教学改革的问题，这就是著名的蒂宾根会议。范例教学即发端于这次会议。蒂宾根会议批评了传统教育，认为由于追求高质量的、新的教育内容，在科学技术迅速发展的条件下，必然造成课程内容臃肿甚至饱和，学生负担沉重；考试竞争又导致死记硬背书本知识的现象；学生的精神生活被窒息，缺乏主动性和创造性。会议主张，为了培养出有真才实学的、有教养的人，必须改革教材，充实根本性、基础性和本质性的内容，使学生得以借助精选的教材，通过与范例的接触，训练独立思考和判断的能力。范例教学的主要倡导者是德国著名教育家、教学论专家瓦根舍因和克拉夫斯基，他们提出了若干范例教学的基本理论观点。

研究认为，范例的基本特征有三个：即基本性、基础性和范例性。

基本性：针对教学内容而言。就一门学科来说，如果选择的范例能够包含或体现该学科的基本要素、基本概念、基本知识结构、基本科学规律，即具有了基本性。

基础性：针对学生、针对与学生主体实际状况的适宜性而言。基础性要求范例的选择要从学生的实际经验和已经达到的某方面智力发展水平出发，所教授的基本经验是能促进其智力进一步发展的东西。如果选择的范例能在教学过程中达到发展学生智力的目标，能使学生认识

各门类自然科学和社会科学的各种实质性关系，即符合了基础性。

范例性：针对教学活动而言。所选择的具有基本性和基础性的范例，要真正能成为教学活动中的有效材料。它要求设计一种教学结构，使得教学内容、方法及二者之间的联系结构化。范例的特征，在于能够在教学中使学生的兴趣、问题、学习方式等同各种分化的、复杂的和客观的教学内容的结构一致起来，从而成为沟通学习者主观世界与教材这一客观世界的桥梁。

上述三点既是范例的基本特征，又是选择范例的基本原则。

2.范例教学的过程

范例教学的一般程序包括如下四个步骤。

(1)范例性地阐明"个"的阶段。

(2)范例性地阐明"类型"和"类"的阶段。

(3)范例性地掌握法则性、范畴性关系的阶段。

(4)范例性地获得关于世界(以及生活)关系的经验。

施滕策尔以"乌克兰的防风林地带"课题为例，具体地说明上述四个阶段。

第一阶段，以乌克兰的防风林带为特例，以具体直观的方法，提出关于防风林地带的问题。这一阶段的教学目的是掌握事例的本质特征。

第二阶段，根据由防风林地带的特例所获得的认识，推论出乌克兰地区的特点，而且还要掌握该地带的普遍特性和类型特征，用开拓草原这一"类型"的认识来说明一系列类似景观的本质特征，如美国中西部草原。其目的在于从个案出发探讨"类"的现象，通过"个别"的迁移来把握"类"，或者对个别事例进行归类，对在本质特性上一致的个别现象作出总结。

第三阶段，在上述从"个别"过渡到"类"的基础上，进一步达到对更本质的关系——规律性的认识。在这个阶段要明了草原化的过程及阻抑这一过程的努力，也即是明了人类如何在特殊的气候、地理、形态诸条件下，干预自然、作用于自然，并且改造自然的。

第四阶段，认识人类与自然的关系，即人类要干预、改造并主宰自然。在这一阶段，教学已经由对客观内容的重视转移到开拓学生的精神

世界方面来了。

正如许多学者所做的评价，范例教学以丰厚的德国教育传统为底蕴，又吸纳了20世纪二三十年代流行于欧洲的进步教育精神。在对学生主动性的弘扬方面，在对教学的问题性的提倡方面，以及在思考课程内容时突破学科界线、主张课题性教学、重视知识与生活的联系、打破"知识就是力量"的传统，转而追求获得支配知识的力量等许多方面，都提出了新的主张。同时，在强调"教"的作用方面，特别是用"教"来统领学生学习的主动性和探索精神方面，又更多地继承了德国传统教育的思想。范例教学之所以产生广泛影响并且为许多人所接受，主要原因在此。

（六）非指导教学法

卡尔·罗杰斯是美国人本主义心理学家。他以自己"以病人为中心"的治疗理论为基础，将其应用于学校教学领域，形成了颇具特色的"以学生为中心"的教学理论。罗杰斯批判传统教学只重传授一些陈旧过时的知识，不能适应当代急剧变化的社会需求；而且这种教学导致学生知情分离——理智是由学校培养出来的，情感是在生活中体验到的，两者各自独立。在批判的基础上，他提出了新的教育目标——"完整的人"，就是知行合一的人。

如何培养完整的人呢？罗杰斯提出了非指导性教学，这是由他的"非指导性治疗"演变过来的。根本目的在于，使学生通过自我反省活动及情感体验，在融洽的心理气氛中自由地表现自我、认识自我，最后达到改变自我、实现自我。罗杰斯强调，"非指导性"仅仅是对传统的指导性教学的否定，并不等于取消指导。传统的指导性教学是以教师为中心的，注重知识和技能，采取比较固定的步骤；而非指导性教学则以学生为中心，不重视技术，只重视态度，主要是移情性理解，无条件尊重和真诚。非指导教学重视作为个体的学生自己具有生长的可能性。在非指导教学中，教师的角色由指导者变成了促进者。

非指导教学的基本特征如下：

（1）极大地依赖于个体成长、健康与适应的内驱力，坚决排除各种有碍于学生成长和发展的障碍。

(2)强调情感因素，强调教学情境的情感方面而不是理智方面。要求教学要尽可能直接进入学生的情感世界，而不是借助理性的方法去干预或重组学生的情感。

(3)强调学生"此时此刻"的情形，而不关心他过去的情感和经验。

(4)强调人际接触和人际关系在教学中的地位。

所有这些，都迥异于传统教育，因此非指导性教学一经问世，便引起了强烈的反响，并且受到国际上广泛的瞩目。以下是罗杰斯本人执教的一堂课的情况。

这门课程完全是无组织的，确实是这样。在任何时候，任何人，甚至是教师本人都不知道课堂的下一刻会出现什么，会出现哪些讨论课题，会提出哪些问题，会形成什么样的个人需要、感情和情绪。是罗杰斯自己造成了这样一种无组织的自由气氛。如同人们允许彼此为所欲为那般自由。他用一种友好的、轻松的方式与学生(大约 25 人)一起围着一张大桌子坐下，并且说：如果我们表达自己的意愿并作自我介绍，那是令人高兴的。接踵而来的是一阵紧张的寂静，没人说话。最后，为了打破这种沉默，一位学生羞怯地举起手，发了言。又是一阵令人不快的安静，然后，又有一位学生举手。此后，举手更多了。教师从没有催促任何学生发言……

第六节　教学手段

一、教学手段的概念及其发展

教学手段就是教学活动中师生互相传递信息的工具、媒体或设备。

在很长的历史时期内，教学论中没有关于教学手段的专门研究和论述，有关的内容通常包括在教学方法理论中。近年来，教学手段逐渐成为教学论中的一个相对独立的范畴，主要是因为现代化教学手段的出现和迅速发展，而且在教育实践中发挥着巨大的作用，日益显示出其深远和重要的意义。

(一)传统的教学手段

最早的教学手段就是人自身的活动：口耳相传、示范、模仿、练习。主要通过语言，也包括表情、动作、形体等等进行。

文字和书籍的出现、造纸和印刷术的发明，促进了教学手段的重大进步。便使得教学活动能够脱离个人直接经验的局限，学习书本知识、理论知识为主的间接经验。

文艺复兴前后，开始出现了专门的教学手段，夸美纽斯编写的《世界图解》是较早的教科书，裴斯泰洛齐的“算术箱”，福禄贝尔的“恩物”，都是专门的教具。粉笔、黑板、教鞭、模型、标本等，大多是在班级授课制条件下逐渐出现和发展起来的。这样一些教学手段，大大提高了教学活动的效率，促进了普及义务教育的发展。

(二)现代化的教学手段

随着工业革命的发展，各种以现代科学技术为基础的教学手段逐渐发展起来。先后出现了用于教学的幻灯机、电影、唱片、录音机、闭路电视、语音教室等。

现代化教学手段的出现，被许多人认为是教学活动的革命。运用各种现代化教学手段，许多过去在教学活动中无法办到的事情都成为现实。借助各种现代化教学手段，人的感官被“延长”了，从而能够更广更深地认识宏观、微观、动、静、快、慢的各种事物和现象。例如，通过录音、录象、电视、电影可以看到和听到在自然状态下看不到、听不到的图像和声音，通过模型、电子显微镜可以看到微小的动植物细胞，通过卫星图片可以看到太阳系的各个行星等等。

现代化教学手段的出现和运用，不仅提高了教学活动的效率，而且使得教学活动本身产生了重要的变化，扩展了教学活动在时间和空间上的界限，达到了过去所没有的广度和深度，将教学活动带进了一个新的阶段。

二、计算机的发展及其作为教学手段的意义

国内有学者指出，一般的现代化教学手段如闭路电视、电子显微镜等的应用，比起传统的教具，大大地丰富、扩展、灵活、精巧、高效……这

是显而易见的。但是，它们应用的教学原理，基本上没有什么本质的变化，仍然是传统教学论上讲到的那些，特别是直观原则和演示、实验法的原理。主要是提供感性形象知识，借以形成概念，为此，要明确目的，精心选择，与语言指导，启发思考等结合起来。惟有程序编制与电子计算机的出现，才使其应用和功能原理有了质的变化。

计算机进入中小学在国内大约只有不到十年的时间，即使在世界范围也只有二三十年的时间，对于计算机究竟能够做些什么以及应该做些什么，人们还在探索之中。根据当前的趋势，计算机今后在国内的小学会进一步普及，因此，对于计算机在教学活动中的运用进行一些讨论很有意义。其中，以下几个问题就是值得广大教师思考的。

(一)中小学计算机教育的任务

曾经有一个时期，中小学的计算机教育主要是让学生学习计算机的原理和程序语言。这种主张来源于前苏联学者的思想。目前，在国内外，这种主张受到了怀疑，从许多国家计算机教育的现状来看，也不是按照这样的思想进行的。

随着社会的发展，计算机领域的专业人员会有所增长，但在全体社会成员中毕竟只能占很小的比例。今天的中小学生，将来的工作和生活会比现在更多地与计算机打交道，然而其中的大多数不会是计算机专业技术人员，而是作为使用者在各行各业利用计算机从事各种劳动。面向全体学生的基础教育，计算机教育的任务主要应当定位在应用层面上，使得每一个学生能够熟练地使用这一工具。因此，计算机教育应当使学生掌握和熟悉各种应用系统、网络系统，尤其是通过完成各种学习任务使用计算机，而不是将时间花费在学习程序语言和设计上。专门的计算机技术人员的培养本来不是基础教育的任务，在对大多数学生进行应用性教育的同时，开设计算机兴趣小组，可以满足少数学生的需求。

(二)计算机辅助教学(CAI)的意义

计算机进入中小学，主要还是作为一种教学手段，而且，正是在这个方面，计算机显示出了其他教学手段所不具备的特点和巨大优势，正如有人指出的，以往的教学手段，充其量是人的感官的延长，而计算机

则是人脑的扩展，因为计算机可以部分地代替人脑的工作。计算机的这种独特性，为教学活动带来的不仅是效率的提高，而是一些革命性变化的可能。

(1)计算机辅助教学将使得学生的自主性学习成为可能。目前的计算机辅助教学大部分是以教师为使用者设计的，所追求的效果主要是改善和提高教师的教，实际上，计算机辅助教学完全可以以学生为主体设计，将需要学习的知识纳入专门编写的软件之中，通过人—机对话，通过对于各种问题的解决，最后得到结论和答案。这样，概念、公式、法则、定理就不再是教师说明解释的结果，而是学生自主性学习的结果，是他们经过主动的探索和比较、开放的怀疑和尝试、充分的选择和确认而得来的，毫无疑问，将会掌握得更加深刻。

(2)个别化教学将普遍实现。根据每个学生的差异进行个别化的教学，以满足每个学生的独特需求，是人们长期追求的教育理想，而使得每个学生得到适合于他的教育，也已经成为现代教育的基本命题。但是，在班级授课制条件下这几乎是不可能的。然而，在计算机辅助教学的条件下，这种理想得到了实现的条件。每个学生通过计算机进行学习，进度快的可以捷足先登，进度慢的可以稳扎稳打，各得其所，速度和时间的差异完全是个人的事情，不会与他人发生任何矛盾冲突。在学习的每一个环节上，通过设计合理的程序和借助网络，学生都能够得到所需要的各种参考和帮助信息。所谓“一刀切”、“齐步走”的弊病可以在相当程度上得以避免，教学将最大限度地适应学生的个别差异。

(3)教师的角色将实现重要转变。如果上述理想得到实现，意味着教师在今天的相当部分劳动将由计算机替代。这不仅不是宣告教师的角色会消失，恰恰相反，将促使教师的角色升华到更高的境界。从大量的传授知识的任务中解放出来，教师便可能把更多的智慧和精力投入到小学生发展的考虑上。学生在学习中反映出什么样的问题？哪些是个性的？哪些是共性的？应当给予什么样的帮助？需要安排哪些必要的讨论？应该继续什么样的实践环节？需要补充哪些重点讲解和演示？……这样一些在今天的教学中难以真正关注的问题，在通过计算机进行的个别化教学基础上，都将成为现实。

当然，目前的计算机辅助教学与上述设想还有较大的距离，但这些代表着发展的方向。仅仅为教师“讲授”服务，远远没有发挥计算机辅助教学所提供的巨大潜能。

第七节　教学工作的实施

一、教学工作实施的一般过程

一般说，教学工作的实施，由备课、上课、作业布置和批改、课外辅导几个环节构成，这是迄今为止我国中小学教学工作实施最常见、最普遍的过程。应当指出，这样的过程对于以学生接受性学习为主要基础的教学模式是适宜的，当教学模式有所变化时，教学工作的实施过程亦应有所变化，对此后面将专门讨论。

(一)备课

备课是教学工作的基础，备好课是上好课的先决条件。备课的过程，是教师提高自身文化科学知识修养的过程，也是教师积累、总结教学经验和提高教学能力的过程。

备课主要从三个方面为上课作好准备。

1. 钻研教材

钻研教材包括学习教学大纲(课程标准)、研究教科书、阅读与教学内容有关的参考材料。

学习教学大纲，可以使教师从宏观和整体上把握所教学科，从而能够对备课的具体部分在学科体系中的意义和地位有准确和自觉的认识。

学习教科书，是为了掌握主要内容、重点难点、关键所在等。同时，教师要自觉意识到，教科书本身不是教学的目的，而是为实现教学根本任务服务的，教学的根本任务和目的在于学生的发展，教师在钻研教科书时必须考虑，如何利用它来促进学生态度情感和价值观、科学知识和各种能力的进步与提高。

各种参考资料是教科书的重要补充，阅读参考资料可以获得大量

有价值的资料，用来满足教学的需求。应当特别指出，有些教学参考书编写细致，甚至编有提纲完整的教案，但这样的东西并不能代替教师自己的备课，因为教学是不可重复的。即使是著名教师的教案，也只能是备课的参考，而不能是替代物。

2. 了解学生

学生既是教师教学的对象，更是全部教学活动的主体，成功的教学只能是建立在对于学生充分而正确了解的基础上。根据学生的发展现状和发展需求设计和实施教学，才可能获得良好的教学效果。

了解学生应当是全面的。学生原有的知识经验基础、原有的能力水平、学习态度和兴趣特点、班级一般状况和学生个体状况等，都是教师在备课时应当加以研究的。同时，教师应当注意从多种渠道获得有关信息，除了平时在教学活动中的表现、日常的作业和考试检查成绩之外，还应当注意了解学生在课外的情况，校外的情况，尽可能使得对学生的了解全面可靠。

3. 设计教学过程

在钻研教材和了解学生的基础上，教师要设计教学活动如何进行，具体说，要完成以下三个计划的编写：

学期（或学年）教学进度计划。这种计划应当在学期或学年开始时就编写出来。内容主要包括：学生基本情况的分析，本学期或学年教学的主要任务和要求，教学大纲（课程标准）和教科书的章节或课题，各个章节或课题的教学时数和时间安排，考试和考查的次数和时间，各个章节教学所需要的教学设备和教具等等。

单元（或课题）教学计划。在学期或学年计划的基础上，教师还要对教学大纲（课程标准）中每章或每个课题制定出单元或课题计划。内容主要包括：单元或课题名称，教学目的、课程类型、教学方法、时间安排、所需教具等等。

课时教学计划（教案）。一般以一节课为单位编写，是上课的具体方案。内容主要包括：班级、学科名称、授课日期和时间、课题、教学目的、课的类型、教学方法、教具、教学进程等等。其中教学进程是教案的主要部分，要详细设计安排教学内容的展开、教学方法的运用和时间的

分配。

（二）上课

上课是全部教学工作的中心环节，教学质量的高低，直接取决上课的水平。

教师上课一定要有经过详细准备的教案，但上好课又不仅仅是有好的教案就足够的，相反，过分拘泥于教案可能会影响教学的效果。教师要善于根据实际情况，灵活地运用教案，才可能把课上好。一般说，一节（次）好课应当符合以下标准：

1.教学目的明确

教师对于一节课要完成什么任务，心中必须十分清楚，同时应当以某种形式让学生有所了解。教学目的是根据教学大纲（课程标准）或教科书而确定的，必须符合学生的实际，而不能是教师的主观愿望。教学目的应当从学生发展的各个方面考虑，一般说，获得知识技能的目的是比较明确和容易把握的，但教师不能局限于此，必须照顾到学生个性的各个方面，并且将其发展上升到目的高度去作考虑。

整个教学活动的进行都要贯穿教学目的，教学方法的选择和运用、学生活动的设计和安排、教学环节的组织和实施等等，都是围绕教学目的进行的。

2.教学内容正确

教学内容要科学合理。我国小学各门课程的内容从教学大纲（课程标准）到教科书都是由国家专门机构制定或审查的，科学性有很强的保障。但是教学总是发生在具体的教师与学生身上，教学内容的科学性要通过作为主导的教师来体现。教师要能够按照大纲和教科书的要求，并且联系学生实际和教学条件，使得教学主次分明，详略得当，前后有序。

3.教学方法适当

根据教学任务的要求、教学内容的特点和学生的具体情况，以正确的教学原则为指导，教师要善于选择和运用适当的教学方法，方法适当，学生的积极性才能调动起来，教学才能取得良好的效果。

4.教学过程紧凑

整个教学过程结构严密，教师的讲解，学生的各种活动，讨论、练

习，都要精心设计，安排妥当，使得教学时间得到最大限度的利用，使教学活动有高效率。

5. 学生主体性充分发挥

这是最根本的一条，如果学生在教学过程中的主体地位没有保证，学生的主体性没有得到发挥，教师也不可能真正把课上好。上面几条标准，如果离开了学生主体性的发挥，也不可能是真实的。学生主体性的发挥可以有不同形式和不同途径，核心是他们在教学活动中的主动性和积极性。

(三)作业的布置和批改

作业的布置与批改是教学工作的有机组成部分，是上课的延续。学生作业分为课内和课外两种，学生作业的直接目的在于巩固所学内容。此外，组织好学生作业的布置和批改工作，对于培养学生良好的学习态度、学习习惯和学习方法，锻炼和提高他们的智力和各种能力，都有着重要的作用。因为学生在完成各种作业的过程中，需要阅读教科书及各种参考书，需要进行独立的思考，需要将所学的各种知识技能加以运用。

学生的作业大致有如下种类：阅读教科书和参考书，如复习、预习教科书，阅读文艺和科技读物；口头作业，如口头问答、朗读、复述、背诵；书面作业，如演算习题、作文、绘制图表；实践作业，如观察、实验、测量、调查；等等。

布置作业应当遵循下列要求：

(1)作业的内容，应当符合教学大纲(课程标准)和教科书的要求，作业的目的要明确，每项作业都有明确的意图，为学生知识的巩固、技能的训练服务。

(2)作业的分量要适当，要做到时间和难易适度，大多数学生经过一定努力能够独立完成，避免负担过重。

(3)布置作业时要有明确的要求，规定完成的时间。教师也应当根据具体情况对学生完成作业给予指导。

(4)对学生作业要认真、及时地批改。作业是教学活动的有机组成部分，通过批改作业，教师可以全面地了解学生情况，从而有效地调整

自己的教学；而教师的批改结果是重要的信息，将这种信息反馈给学生，能够使他们清楚地知道自己的进步和错误。批改作业的方式可以也应该多种多样：全面批改、重点批改、轮流批改、当面批改、指导学生互相批改等。

(四)课外辅导

课外辅导是教学工作的重要组成部分，是上课的补充和辅助，是适应学生个别差异、因材施教的主要途径和措施。在我国中小学主要采用班级授课制，而且班级规模通常较大的情况下，尤其应当重视并尽量做好这项工作。

课外辅导的内容通常包括：解答学生的各种问题，指导学生完成作业，为因各种原因成绩较差的学生补课并帮助他们克服学习上的困难，为成绩优秀且学有余力的学生进行个别指导等等。课外辅导主要以个别辅导和小组辅导两种形式进行。

二、教学工作实施的不同过程

目前，国内课程与教学改革的一个重要任务，是建立学生自主性探索的学习方式，与这种学习方式相适应的，不是师生系统学习书本知识的教学模式，而是教师辅导学生从活动中自己学习的教学模式。因此，上面所讨论的教学工作实施的一般过程便不适用了，根据这种教学模式的特点，教学工作的实施可以参照如下过程。(参见本书第七章“课程”第二节“三、课程的结构”中的“(四)课程的其他结构”)

(一)确定主题

在这种教学模式中，教学内容通常是以单元的形式组织的，每个单元都有确定的主题。教师在选择和确定主题时，必须考虑这一主题是来自现有学科体系，如语文、数学、物理、生物的某个部分，还是与现有学科不存在隶属的关系。如果是前者，必须解决与前后有关内容的关系，如果是后者，必须考虑与学生已有知识经验的关系。但无论是何种情况，主题都应当是符合学生和社会发展需求的，富有教育意义的。

(二)布置任务

在确定了主题之后，教师要提出学生必须完成的任务。在这种教学

模式中，学生的收获不是来自教师的讲授，而是来自完成任务的活动。围绕主题所展开的活动可以是多种多样的，制作一个模型、完成一项调查、起草一份说明、写出一份论文。任务的设置要根据学生的发展水平，既应促使他们去独立学习和探索，又应是大多数学生经过努力可以完成的。

（三）制定评价标准

在这种教学模式中，学生学习活动的自由度是比较大的，教学活动的组织和进行不可能像系统学习书本知识的模式中那样直接由教师控制，学生的学习活动甚至经常是在教师缺席的情况下进行的。为了保证教学活动的有效，就要依靠评价标准。教师制定相应的标准并且在活动开始就使得学生有所了解，评价标准就能够在很大程度上承担起对于教学活动的导向作用。评价标准应当根据主题和任务来确定，比如论文应当有多少字数，说明什么问题；模型应当使用什么材料，达到哪些规格；调查应当包括什么信息，来自什么对象……等等。

（四）展示与交流

学生的学习活动一般是分小组或个人独立进行的，结果究竟如何？是否符合评价标准？学生得到了哪些收获？产生了哪些有意义的体验？在这种教学模式中，通常会在最后的环节组织学生进行展示与交流活动，学生介绍自己的学习结果、内心体验，并且与其他同学共同分享，教师则在这样的基础上加以总结和引导。

复习思考题

1. 中小学常用的教学方法有哪些？运用这些方法时应遵循哪些要求？

2. 20世纪中叶以来，世界上出现了哪些新的教学方法，每一种教学方法的基本含义是什么？

3. 计算机作为一种手段应用到教学过程当中具有哪些的重要意义？

4. 教学工作实施的一般过程包括哪些基本环节？每一环节的实施应遵循哪些要求？

第十章　学生集体与集体教育

学生集体是青少年学生学校生活的基本组织形式，是我国各级各类学校对学生进行教育的基本手段和方式。通过集体让学生进行自我管理和自我教育，培养自主、自立、自治的能力，学习民主精神和民主集中制的方法，促进学生身心发展，这是学生集体所具有的基本功能。可以这样说，培养具有健康人格的现代新人，必须依靠良好的学生集体。在良好的学生集体中，每一个学生都是主人，教育和自我教育紧密地结合在一起，每一个人的主动性都能得到最大限度的调动。在良好的集体中，学生既是教育的客体，又是教育的主体，他们在集体中学会处理个人与集体、个人与他人的关系，通过集体最终完成自己的社会化进程。

学生集体不仅是学校教育的基本方法和手段，它本身也是教育的目的。因为集体就是社会的缩影，学生是通过归属于集体而意识到他归属于社会，通过参与集体生活而参与社会生活的，他的集体主义精神、主动精神、创造精神、合作精神以及管理和改造社会的能力都是在集体中养成的。因此，集体教育是其他任何一种教育都不能取代的学校教育基本形式，学校教育离不开良好的学生集体。

第一节　学生集体概述

一、学生集体的概念

（一）群体和集体

要了解什么是学生集体，首先要了解什么是学生群体。人是社会的动物。从人类诞生之日起，为了生存和发展的需要，由放弃个别的单独行动而采取集体的共同行动，因此就形成了最初的社会群体组织。在现代社会中，一个人从生到死，在学习、工作、生活的各个发展阶段和各个

方面，都要加入许多群体组织，甚至同时加入几个群体组织，成为几个不同群体的成员。社会群体的功能是多方面的，就个人而言，加入群体能够满足社会交往的需要、满足自尊的需要，增加自信感，获得安全感，满足人的多方面的心理需要，从而促进个人身心的发展。

群体是一定社会关系的直接反映。社会的意识形态、价值、规范、传统等都要通过群体影响群体中的每一个人，促使其逐步地社会化。个人通过归属于群体而意识到他归属于社会，通过群体的共同活动和交往而参与整个社会生活。个人只有以一定的群体为基础，才能发展和表现自己的才能。

在社会学或心理学中，“群体”这一概念有广义和狭义之分。广义的“群体”概念认为群体是按某些共同特征，如一定的出身、成分、年龄、职业、社会地位等等特征而划分的人类共同体。这样的共同体是假定的群体，因为属于同一群体的人们之间可能没有任何个人之间的联系和接触。例如，初中学生就构成了一个具有某种共同特征的社会群体，无论他们在农村还是城市上学，他们彼此是否认识、是男学生还是女学生，之所以把他们归为一个群体，是因为从他们身上可以观察到某种共同的特征。狭义的“群体”概念则是指由于某种共同的社会活动和交往需要而结合起来的具有组织特征的联合体，参加到这种联合体之中的人们都在不同的程度上发生组织上的相互联系和接触。如学校、年级、班级、共青团组织和少先队组织、学生会等，就是这种群体。教育学取这种群体的含义，认为群体是具有组织特征的人的共同体，群体中的成员是按某个或某些共同特征而结合在一起的，这些特征都与他们进行的共同活动和交往有关。

除了上述广义和狭义的分类之外，群体还可以分为正式群体和非正式群体。学校中的学生组织是对儿童、青少年进行自我教育，促进身心发展的正式的社会群体组织，它对每个成员的政治上的启蒙、道德上的教育、自治能力与民主精神的培养以及组织纪律性的锻炼都是其他群体所不能替代的。因而学校中的学生组织能大大丰富学生的精神生活，从各种渠道促使学生成为符合社会需要的德、智、体、美全面发展的人。非正式群体与正式的社会群体不同，它是人们情投意合、自愿结成

的群体。非正式群体是自发的、没有形式化的组织的群体，它以人们之间的性格、志向、兴趣、感情等等心理的、精神的因素为基础，因此一旦形成就具有很大的内聚力和吸引力，对学生的成长影响极大。这种影响可以有两种方向：如果它形成的思想基础是健康的，则对正式群体和组织是一种补充和促进；如果它是在不健康的思想影响下结成的，则对正式群体组织就会产生很大的瓦解作用。儿童、青少年由于各方面都尚未成熟，参加何种非正式群体往往带有很大的偶然性，同时学生中的非正式群体由于成员的年龄相仿，又有共同的语言和兴趣，因此感情纽带较牢固，一旦参加进去就不易摆脱，对他们的成长产生巨大的影响。因此，学校教育应当重视非正式群体的作用，既不能一概加以否定，又不能任其自由存在和发展，而应当有意识地指导学生正确地择友和开展朋友交往，使之发挥正面的作用。

集体是群体发展的高级形式，任何组织起来的群体，如幼儿园的学前儿童班组、中小学的班级等等，只有符合一定的要求才能成为集体。当我们开始组织一个学校、班级、小组时，它们都还不具备集体的特征，在成为名副其实的集体之前，这些群体都要经历一系列的发展阶段。集体是一个有意识地加以组织的群体，是具有共同规范、共同活动目的和共同活动组织的整体。

学生集体是社会地形成和发展起来的，作为特殊的群体，它表现出其他群体所没有的特点，如良好的集体主义精神、民主与集中的原则和制度、健康的人际交往关系、自我管理和自我教育的组织运行方式等等。学生集体是社会的一个组成部分，与其他集体组织有着不可分割的联系。就学校内部而言，学生集体是一个多层次的结构体系。全校学生构成了统一的全校性集体，如校共青团和少先队组织以及校学生会。但是仅有全校性的学生集体是不够的，在大多数情况下，对学生的教育影响不是从全校性的学生集体直接过渡到每个学生，而是通过它的各个基层集体组织实现的。班级、团支部、少先队中队等就是学校的基层学生组织，这些学生集体通过课内课外的各种活动把学生们联合起来。除此之外，在学校中还有各种由于某种需要而临时组织起来的学生集体，例如学校中的各种学科小组、兴趣小组以及为完成某项任务而成立的

各种组织等等。

（二）学生集体的教育作用

学校教育工作是通过课堂教学活动和课外活动所采取的一系列形式进行的。为了使教育工作取得效果，一个最重要的前提是建立学生集体和充分发挥学生集体的作用。如果一个学校或班级没有形成一个团结一致和组织健全的集体，则任何教育努力都不会取得明显效果。那么，学生集体在教育工作中究竟具有哪些作用呢？

1. 集体通过有机的组织对其成员施加教育影响，可以起到教师个人起不到的作用

学生的一切思想、观点、行为、习惯都是在一定的社会环境中产生的。社会环境包括宏观和微观两个方面。宏观的环境是指整个社会的政治、经济条件。微观的环境是指学生直接接触的家庭、邻里、学校。其中又以教学班、共青团支部、少先队中队的集体对学生成长的影响更为直接，更为深刻。学生对社会的理解是在自己所亲身接触的环境中得到的，他们从周围经常出现的有血有肉、看得见、摸得着的具体事例中学习和模仿社会。

集体是一个有机的组织，是按照民主集中制的原则组织起来的。每个少年儿童都是集体中的一个成员，在集体内部有领导和被领导的关系，相互之间有责任的依从和制约的关系。学生可以在集体里学习如何处理个人与集体和个人与个人之间的关系。

在集体中，经常性的以共同利益为基础的集体活动是形成集体主义思想的基础。集体的实践活动可以使集体主义思想认识变为个体的体验，多次肯定性的体验，有利于促进认识转化为信念，从而成为推动学生养成良好行为的内动力。在集体活动中，学生看到集体的力量，会产生建立坚强有力的集体的需要。当他们看到个人在集体中存在的价值，个人的努力与懈怠都会影响集体的成败时，便会树立尊重集体、服从集体和为了集体的观念。如要争得“卫生红旗”、“课间操红旗”，必须经过每个成员共同努力才能获得。在学校、班级、少先队和各种社团活动中培养起来的对集体的责任心和义务感，是一种非常重要的品质，将来可以转化为对社会主义建设的事业心，成为建立远大理想的基础。

良好的集体不仅是教育学生的必要条件，它本身就具有巨大的教育力量。集体是由个体组成的，但集体的力量不是个体力量的简单相加。集体成员是由共同的理想、共同的目的和一致的行动联系在一起的，每个成员为共同目标所激励，受共同舆论所制约，也用自己的行动维护着集体。集体又以它无形的力量影响着每个成员，塑造着每个成员的灵魂。在这里，集体的目标成为每个成员自己的要求，每个人都自觉地使自己的行动与集体舆论的要求一致。在这种良好的集体环境中，学生能自觉主动地按照外部教育的要求，提高自己原有的道德水平，自觉地将社会道德意识转化为个体的道德意识。集体的这种特殊教育作用是其他教育形式所代替不了的。

2. 集体组织活动比教师个人对学生教育的范围大、内容丰富、方法多样灵活，学生易于接受

丰富多彩的集体活动会从认识、情感、意志、行为等多方面教育感染学生。少年儿童在小学阶段以具体形象思维为主，到了初中阶段，虽然抽象逻辑思维的程度比小学阶段越来越高，但仍离不开具体形象思维的支持，因此要寓教育于具体活动之中，把具体形象思维与抽象逻辑思维高度艺术地结合起来，使他们通过带有感情色彩的活动受到感染、熏陶，从中逐渐领悟抽象的道理。

中小学学生的集体活动包括学习活动、劳动活动、各种社会活动以及游戏活动等基本形式。集体活动是促使学生学习和掌握社会经验的主要手段。在集体活动中，学生之间形成了与社会要求一致的相互关系，例如工作中的从属关系以及责任、检查、互助、领导、服从等关系。根据活动的内容和情节的要求，所有的学生都会各自扮演一定的角色。从社会心理学的角度看，角色的变化会给人们心理上带来一系列变化。在活动中，为了完成对角色的要求，他们可以克服在常态下不能克服的困难，完成老师认为难以完成的任务。他们不感觉这是外加的要求，不认为这是约束，而饶有兴趣地在扮演“角色游戏”。在这里，他们不是“观众”，而是“演员”，不是被动地当演员，而是“自编”、“自导”，自己教育自己。所有的学生都要学习，同时当好组织者和执行者的角色，为达到共同目的而进行有纪律、有组织的持续努力。在这种情况下，集体不是限

制个人发展，而是实现着个人品质的多方面发展，因而成为教育的一个有效手段。

3. 集体的教育影响是通过舆论实现的，集体舆论起着潜移默化的教育作用

舆论在教育上的作用靠的不是行政手段，而是人们内心的信念，是受教育者的自我教育。健康的舆论在集体里对每个成员都具有无形的教育作用。应该说，好的行为和习惯一般都会自发地存在于各个集体之中，但是由于舆论的作用不同，影响和结果就完全不一样。在良好的集体里，人人都赞扬并自觉地学习好榜样。而在一般集体里，可能是自生自灭，而不能形成主流。在不良的集体里，好的行为习惯则会受到妒忌或遭到打击。这说明集体舆论是一种不可否认的教育因素，是实际上可以感触到的教育因素。

在良好的集体中，同学之间团结友爱，互相帮助。这样的集体具有巨大的教育力量，这里，每个人关心集体，集体关心着每一个人。有了进步将受到鼓励，有了困难将得到帮助，有了缺点将受到批评。舆论维护着集体的荣誉和团结，形成了巨大的教育力量，促使每个孩子努力争取进步，决心克服缺点错误。良好的集体舆论，还可以对不良言行起到防微杜渐的作用，使其消灭在萌芽状态。

必须强调指出的是，集体舆论虽有重要的教育作用，但它并不是惟一的教育手段。儿童们需要成年人以及同龄人的关注、理解、同情、支持和鼓励。如果只是运用舆论工具，而不去发挥集体的其他作用，势必使儿童在精神上受到创伤。同时应该指出，集体舆论的效果和作用取决于集体的质量及其发展水平，如果没有形成真正的集体，也就不会有真正的集体舆论。

4. 在集体中，个体之间的相互影响使得人人都成为教育者

集体成员在不断交往的过程中，每个人的行动都会随时影响其他成员。从这个意义上说，集体的每一个成员都是教育者。中小学学生的模仿性强，优良的行为是他们学习的榜样，尤其是同龄伙伴的言行更为亲切可学。如有个班级，一个同学拿出一瓶墨水放在教室里，并写了一张纸条："当你的钢笔没墨水时，可以用这墨水"，下面署名"你的同学"。

此后，班里经常出现做类似好人好事的学生。这说明，集体成员之间的友谊，比、学、赶、帮的力量，是老师个人力量根本不可比拟的。在集体中，每个人都是其他人的教育对象。也就是说，每个人都是集体的教育对象，又都能教育和影响集体。当他们作为教育对象时，他们是教育的客体；当他们教育和影响集体时，他们又都是教育的主体。

以上我们讨论了学生集体的教育作用。当然，学校不能脱离社会的制约，实际上，学生组织也是社会的一个缩影。但是学校不同于社会之处就在于，学校可以对影响环境的各种社会因素进行鉴别和选择，最终控制环境。因此，学校教育工作应当善于创造一种有利于个人发展的理想的学生集体，这样一种集体必须保持开放与可控、稳定与发展、宽松与严格、竞争与合作、丰富多彩与井然有序的统一。这种学生集体既是一种"个性自由发展"的环境，使学生的主体性、创造性得到充分自由的发展，使每个学生始终处于一种自由自主的状态之中，创造成为新型的主体；同时又是一种"心理挑战"环境，使个体"知不足能自反，知困能自强"，始终处于一种"强迫状态"之中，不断向高目标逼近。

二、学生集体的组织和培养

(一)学生集体的发展阶段

学生集体是一个经过专门组织而形成的学生联合体，它不是一下子就能形成的，学生集体的形成要经历一系列不同的发展阶段。

在集体形成的初始阶段，主要任务是组织和团结集体。在这个阶段，还没有形成集体的核心和集体舆论，集体成员之间也还没有形成正常的相互关系。这时，教师对学生提出的各种要求具有特殊的意义，这种外在的要求是组织和团结集体的必要手段。在每个集体最初形成的时候，有时甚至要以不容反对的方式对集体提出要求。

集体形成的第二阶段，积极分子开始接连转到教师这方面来，自觉地维护纪律的男女学生开始组织在教师周围，这意味着集体已经初步建立了自己的核心和舆论，集体成员之间也初步建立起领导与服从、责任与检查、互助与互谅等基本的相互关系准则。全体少年儿童为了取得工作成绩而进行共同努力。

集体形成的第三阶段，是集体发展趋于成熟并和谐发展的阶段。这时，集体开始成为真正的教育手段。集体本身作为主体，向每个成员提出自己的奋斗目标和要求，并团结全体成员为达到共同的目标而进行有组织的顽强努力。集体关心着每一个人，个人关心着集体。在第一阶段中那种对个人利益的暂时压制已经消失，集体的基本目的是满足每个人的正当利益，真正成为个人全面发展的客观条件。

由上可知，学生集体的发展要经历一个辩证发展的过程，最终才成为教育的有效手段。在集体发展的不同阶段，由于特点的不同，对集体进行教育和建设的手段和方式是不同的。如果一个教师把初始阶段的手段和方法简单化和绝对化，就会不可避免地导致各种矛盾的尖锐化，导致个人与集体、学生与教师以及学生与学生之间的不正常关系的出现。为了建设良好的儿童集体，使用一定的手段和方法是促使集体向前发展的必要条件。但任何手段和方法都不是目的本身，而是为了把学生集体建设成为儿童们自我学习、自我管理、自我教育的场所，变成影响每个儿童，使其全面发展的最有效的手段。

（二）如何建立良好的学生集体

学生集体并不是通过简单的道德说教就能培养和建立起来的。应当吸引全体学生参加多种多样内容生动活泼的集体活动，这些活动的组织和开展应当有助于教育学生，有助于建立团结友爱的和富有工作活力的集体。同时，在集体活动的过程中，必须针对不同情况和特点采取不同的教育手段和方法，并进行恰当的安排。下面分别谈谈建立良好集体应采取的一些基本手段和方法。

1. 善于向学生提出教育要求

学生集体的建立要打基础，基础打得好坏，决定着是否能建成良好的集体。马卡连柯认为，建设学生集体应该从善于向学生提出要求开始，“学校从开学的第一天起，就应当向学生提出苏维埃社会的那种坚定不移的、无可置辩的要求来，就应当教学生有一定的行为标准，教他们知道什么可以做，什么不可以做；什么该受奖励，什么要受惩罚”。

对学生提出教育要求，有助于很快地整顿学生集体的秩序和纪律，使刚刚建立起来的集体迅速走上正轨。同时，对学生提出教育要求，有

助于激发教育过程中的内部矛盾，促使学生集体及每个成员的发展。这是因为任何一项合理的要求都是针对少年儿童现有的缺点不足提出来的，都高出于他们现有的发展水平，因而可以起到激励学生进行自我锻炼和提高的作用。但是并不是任何一个要求都能取得预想的结果的，要使上述各种作用发挥出来，就必须注意在向学生提出要求时的方法和分寸，所提的要求要经过深思熟虑，有利于激发矛盾和解决矛盾，同时又具有鼓励的性质。例如，一个教师在初次接触学生时就应明确规定集体中学生行为的准则，要求每个学生遵守。但这种要求不应当用声色俱厉的教训口吻来告诉学生，而应当采取委婉地和善意地向学生提出要求的办法。这种要求的提出应使学生能立即发现他现有的发展水平和应有的水平之间的矛盾，从而对他们产生巨大的教育作用，迫使他们进行思考并力求改进自己的行为。同时，教师在提出要求时要注意循序渐进、量力而行，不能一下子提出过多要求。要分析主要矛盾和次要矛盾，确定要求的重点，要求的数量和难度都应适中，并且不妨碍学生的独立自主性。另外，教师所提的任何一个教育要求都必须得到全体学生的支持。只有这样，学生对教师所提的要求才更容易听从，从而起到预期的教育效果。

2. 树立明确的共同目标

集体的特征首先是有共同奋斗目标。明确的鼓舞人心的奋斗目标好像是粘合剂，它能够把全体成员心连心地紧紧聚集在一起，形成一个坚强的集体。人的生活的真正刺激是明天的刺激，是明天的快乐，培养人，就是培养他对前途的希望。所以，共同的奋斗目标是集体形成和发展不可缺少的条件，是集体团结的基础，前进的动力。一个集体要不断前进和取得日新月异的成就，就必须不断地向集体中的每个成员提出新的更高的奋斗目标，并使为实现这些目标而组织的各种集体活动日益复杂和令人向往，也就是富有内容和活力。否则集体的发展就会停止，甚至导致集体的削弱和解体。

学生集体的奋斗目标首先要符合社会发展的方向，符合我国的教育目的。其次，要有针对性，能从每个学生的实际出发，有的放矢地提高集体的实际水平，过高或过低的目标都不可能起到鼓舞和激励的作用。

再次，目标应具有吸引力、时代感，能鼓舞全体成员为达到目标而努力奋进。

实现目标首先要使全体成员都成为集体的主人，积极参与制定目标，做“编剧”和“导演”，不要仅仅让他们服从分配，被动当演员。其次，必须引导大家踏踏实实从点滴做起，当“主人”不当“观众”。再次，应加强宣传教育工作，以正面教育打开局面，并随时宣传大家为实现目标所作出的每一点努力，使每一个成员都感受到成功的欢乐，以增强实现目标的信心。

3. 建设一支好的学生干部队伍

良好集体的形成，在很大程度上取决于学生干部队伍的水平，因为他们是集体的领导核心，是群众的带头人。学生干部应是学生中最有活动能力的、在学生中最受尊敬的人。这样的学生干部是团结学生集体的重要因素。如果不能正确地识别和选拔学生干部，那么在正式的学生集体和学生干部之外就会出现非正式的小团体和非正式的学生领袖。在这种小团体中，起联结作用的主要因素是哥们义气，个人爱憎和狭隘的小团体利益。这种小团体的出现对良好集体的建设是极大妨碍。因此，必须建设一支好的学生干部队伍，把最有威信，最受尊敬的学生推选出来充当集体的领导成员。

学生干部在集体中负有领导和指挥的责任，因此，要放手让他们挑起领导和指挥的担子。同时，要看到学生干部的主要任务还是学习，通过当干部一要学习为群众服务的思想品质，二要锻炼做社会工作的才能。

培养学生干部，首先，要有严格的要求。要教育干部与同学平等相处，避免产生优越感。应当让小干部们懂得，他们与群众的关系不是命令与服从、治理与被治理的关系，应当团结全体少年儿童为实现集体的奋斗目标而共同努力。在这一过程中，集体的每个成员既是组织者，又是执行者。要教育学生干部通过自己的模范带头作用来树立领导工作的威信。千万不要让他们沾染上对同伴发号施令、依权仗势的恶习。发现学生干部的缺点，要批评帮助，千万不要护短，护短会使他们成为脱离群众的“上等人”，结果必然是害了他们。第二，要耐心引导。学生干

部也是学生，他们与同学一样都是未成年的孩子，出现一些缺点是不可免的，千万不要急躁，提出不切实际的要求，也不要事事包办代替，对小干部们一百个不放心。要大胆放手，培养他们独立工作的能力，让他们在实践中学会独立地去做工作。第三，要注意学生集体领导机构的经常变动，使集体中每个成员轮流地置于领导与被领导的地位。这样做既扩大了学生积极分子的队伍，使更多的人有实际锻炼的机会，同时也使学生干部具有处理各种社会关系的实际本领。在实际工作中经常出现这种情况，一些学生干部年年都被选出来担任同一项工作。这样做的结果既影响了学生干部的多方面发展，也使学生干部有可能滋长某种特殊感，把自己看作是当然的领导干部，不是为了工作的需要而使用集体赋予他的权利，而是用于个人的利益。因此，学生干部队伍应经常变动，能上能下，既当组织者，又当执行者。

4. 培养健康的集体舆论

学生集体是否形成了健康的舆论，这是集体成熟的重要标志。学生集体中的舆论是学生对集体中各种现象所作的主导性评价，这种评价可以是积极的，也可以是消极的。集体舆论的性质及其成熟程度主要地看其是否与社会的要求相一致。当集体中发生了违反社会公德、损公肥私的现象时，如果学生们看到了缺点，却默不作声，没有做出正确的道德评价并表现出克服缺点的愿望，那就表明他们还缺乏原则性，集体舆论还不够成熟。反之，如果集体中正气压倒邪气，坏人坏事有人批有人管，那就表明集体已经形成健康的舆论。这种舆论是一种无形的力量，它不是靠强制和压力，而是通过人们的内心信念来调节和实现道德行为。所以，它能促使人们由他律向自律过渡，有利于实现自我教育。

培养健康的舆论，首先，要经常进行正面教育，使学生对是非、善恶、美丑、荣辱有正面的认识。第二，要结合实际事例引导学生作出正确评价。正确的社会评价是在学生集体组织的各种实践活动中逐步建立起来的。应当使这种实践活动组织得生动活泼、富有内容，使全体学生都积极自愿地参加，在活动中不仅使他们感到亲身参加的乐趣，而且要激发他们的主体意识，最终达到能够批判地对待存在的缺点并设法克服之。第三，要注意控制各种信息，表扬和宣传积极的共产主义思想行

为，对消极落后的言行，要引导学生正确认识，并加以抵制。第四，要特别重视教师言传身教的作用。少年儿童模仿力强，对老师最崇拜，最尊敬，某种程度上，教师在他们心目中是真理的化身，因此，教师的言行对集体舆论的建立起着重要的作用。

第二节　学生集体的基本组织形式

影响学生身心发展的教育形式主要有两种：一种是正规教育，另一种是非正规教育。学校教育属于一种正规教育形式。所谓的正规教育是指一种有计划、有组织、有目的的教育形式。这种教育形式的作用多数情况下是在群体中发生的，因此，正规教育形式亦可以称为群体教育或集体教育形式。不过群体教育与集体教育并不完全相同，因为群体教育从广义上理解，可以分为正式群体教育与非正式群体教育两种形式，而集体教育主要是指正式群体教育。

一、班级

班级是学校里班和级的总称[①]。这里的班具有"群"与"组"的含义，级具有"层次"与"等级"的含义。从这个角度去理解，班级在教育学中的含义是指依据一定的标准，将程度相同或相近的学生聚集在一起，并对其进行统一内容教学的一种组织形式。班级的概念，基本上是随着班级教学或班级授课制概念的提出而出现的。班级授课制这种教学组织形式起源很早，"据现在已知的历史资料，在公元 1 世纪上半期的尼录时代，昆体良的老师帕利门就实行过这种办法，昆体良以赞赏的口吻回顾老师的经验，并极力为这个好办法辩护"[②]。在漫长黑暗的中世纪，班级授课制这种教学组织形式逐渐地消失了，后又在文艺复兴与宗教改革以后得以重新兴起。捷克著名的教育家夸美纽斯在其代表著作《大教学

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典》，商务印书馆 1995 年版，第 27 页。

② 转引自李明德、金锵主编《教育名著评介》（外国卷），福建教育出版社 1992 年版，第 59 页。

论》一书中，对班级授课制进行了较为详尽的论述，从而奠定了现代班级授课制教学基本形式的基础。当今，人们对班级有两种理解：一种理解为班级授课制的简称，意指一种教学组织形式。另一种理解为班集体的简称，意指学校教育教学的基本组织单位。

（一）班级组织建构的社会心理基础

班级教学组织形式的建立，不仅有效地缓解了教育资源短缺与群体受教育需求之间的矛盾。而且，更为重要的意义在于它能够发挥个体教育所不能替代的一种功能。如在同辈群体与代际之间产生的知识补偿的功能，通过舆论、规范以及班俗、班风等方面因素，对受教育者个体与群体的道德水平、社会认知能力的提高和促进的功能等等。

班级是学生发展的一面镜子，它通过群体作用在镜子中所形成的影像，即班级组织的镜像，在教育教学过程中发挥着重要的作用。镜像是著名的心理学文化学家拉康提出的概念，“其核心范畴意指人在自我主体形成的过程中，存在着主体分化的‘镜像阶段’。人入世时本是一个‘未分化的’、‘非主体的’存在物，此时无物无我，混沌一片。到了其生存史上第一个重要的转折点‘镜像阶段’时，则首次在镜中看到了自己的形象并‘认出自己’，这是自我意识形成的开始。镜前的自我认识是‘自我’的首次出现，这一过程是‘首次同化’即‘主体’与‘镜像’的合一，也是第一次的‘自我异化’”[①]。因此，班级组织的镜像具有两种功能，一种功能是使班集体中的每一个学生产生文化认同，另一种功能是个体能够在对群体认知的基础上产生自我异化。认同包括两方面的含义：一方面是自我认同，即个体通过以个人或群体为标准对自己的心理或行为产生满意感。另一方面是对集体或他人的认同，即个体对他人的心理或行为能够产生接受的态度。自我认同有利于学生树立在集体中的形象与自信心，增强学生个体在发展过程中的主体性与自主性地位。对他人或集体的认同，有利于形成学生的合作意识，有效地确立个人发展目标，增强学生在集体组织中的使命感与责任感，乃至对于班级形成正确

① 王岳川著：《中国镜像——90年代文化研究》，中央编译出版社2001年版，“引言”第2页。

的舆论与良好的班级风气都具有重要作用。异化无论是对学生个体，还是对班级组织的发展来说，是一把双刃剑，一方面有利于个人与班级组织系统的对外开放，吸收外部系统的积极的、有利的因素，来支持系统内部各个因素的发展。另一方面又使得个体与群体组织的功能在一定程度上受到了破坏。班级中的个体与群体就是在社会发展的大背景下，通过班级组织缩影所形成的镜像，而不断地得到成熟与发展的。认同与异化无论是对于学生个人还是班级组织的发展来说都是必须的，这一点已经得到了美国社会学领域的广泛关注，"在一个文化多样化的社会里，如美国，教育的另一项主要功能就是在同化的过程中起作用——将新成员吸收融入主流社会"。但是，许多美国学者认为，美国教育的同化目标被过分强调了，现在需要保护文化的多样性。"不应把文化少数派成员看作'问题'，美国应该尝试更加强有力地保持自己的亚文化。"[①] 在我国，似乎对同化教育目标的追求在相当长的时期里也曾主导着学校的教育工作，乃至在教学过程中忽视了学生个性的发展，因此，在我国当前的教育教学改革的实践中，开始对学生的主体性以及学生的个性问题给予了极大的关注，这对于我国教育事业的发展来说，无疑是一种巨大的进步。

(二)班级组织建构的原则

1. 有利于教育的原则

有利于教育的原则是班级组织建立的一条首要的原则。当其他的原则与其发生冲突的时候，其他原则都必须无条件地服从这一原则。在学校教育领域中，班级是开展教育活动的一种基本的组织形式。也就是说，学校的一切活动，基本上都是通过班级这一组织形式得以贯彻与执行的。因此，班级活动开展得好坏，将会对学校的教育教学的质量形成重要的影响。班级组织的建立，必须有利于教育、教学活动的开展，任何影响教育、教学活动开展的举措，都不能作为班级组织建构原则的基础。

---

① 戴维·波普诺著，李强等译：《社会学》，中国人民大学出版社 1999 年版，第 420～421 页。

2. 目标一致的原则

组建班级的建构很重要一点，就是被组建的人群在基本目标上应该是一致的。否则，如果被组织的人群的基本目标不一致，那么就很难建构起一个正规化的班级组织。即使建立起来了，这个组织也很不稳定、缺乏凝聚力。学生刚一入学的时候，就已经注定了他们的基本目标的一致性，即要接受在学校教育的最初阶段所应该接受的知识体系，以及行为习惯的养成等等。以后，尽管他们接受教育的阶段形式不断地发生变化，但是基本目标的一致性并不会因此发生改变。

3. 有利于身心发展的原则

青少年儿童的身心正处于发展时期，班级组织的建构不仅要有利于教育教学活动的实施，而且还应该有利于青少年儿童身心的健康发展。为此，在校舍的设置、教室环境卫生、班级的规模、课程设置、班级干部任用等方面，都必须要考虑到学生身心健康发展的因素。教育的根本目的就是通过班级等各个方面活动的开展，促使每一个青少年儿童的身心都能得到充分的、自由的发展。

（三）班级组织的结构

班级组织机构是班级组织结构形成的基础与前提。班级组织机构的微观建制的形式主要有三种：(1)直线式。(2)职能式。(3)直线职能式。直线式的结构比较简单明了，工作上容易沟通，易于指挥。其结构图式是：班主任——班长——组长——学生。职能式的结构，在班长与组长中间横向的层次上又出现了许多新的职责分工，负责在班长与组长以及学生之间的沟通和联系工作。一般情况下主要设置以下几种职位：学习委员、体育委员、生活委员、文娱委员、宣传委员和组织委员等等。在职能式的结构中，团支部、少先队的工作与班级组织的工作是并轨的，一般的情况下由班长兼任小队长或团支书的工作，或者小队长与团支书隶属于班长的领导，同其他的委员在组织机构中处于同一层次水平上。直线职能式同时兼具上述两种形式的特点，在这种建制中既有明显的垂直水平的支配关系，又有明显的横向水平的责任分工的关系。直线职能式的班级组织机构设置了与班长平行的团支书或小队长的职务，在与班级委员平行的水平上又设置了组织委员和宣传委员等职务。

因此，通过这种形式的组织建构，在班级组织内部形成了两种工作渠道，一种主要负责班级的教学、生活等方面的工作，另一种主要负责学生思想上的工作。这两种渠道由于在工作的总体目标上是相通的，因此工作上能够相互配合、相互合作。在我国中小学班级组织的建构多数属于直线职能式的建制形式。

班级组织结构与班级组织机构不同，班级组织的结构主要包括：职权结构、角色结构、师生关系结构和生生关系结构。

1. 职权结构

传统的学校组织机构的建立，基本上是按照韦伯的理性科层制的原则建立起来的。因此，班级组织的建立在某种程度上也符合理性科层制的特点：即层次分明、制度严格、权责明确。班级一般的情况下也是由三个层次构成：第一个层次，由班长、小队长或团支书组成，主要负责参与制定和执行班级工作计划，配合班主任完成班级的教育教学工作。第二个层次，由各个委员组成（学习委员、生活委员、体育委员、宣传委员、组织委员等），主要负责在第一个层次与第三个层次之间的沟通与联系工作。第三个层次，主要由行政组长组成，主要负责班级的一些具体的活动。但是，班级组织与行政组织又有所不同，具体表现在班级的组织机构的松散性以及组织层次跨度大等方面。因此，班级组织活动的开展具有一定的特殊性。首先，班级组织活动的开展应该以批评与教育为主，尽可能少用或不用具有一定强制性的惩罚措施，特别要严禁体罚、降级、降职、开除等惩罚性措施。其次，班级组织活动应该以弘扬学生的主体精神为主。因此，无论在课堂教学，还是在班级组织的其他活动过程中，都要真正地落实学生的主体性地位，教师与学生之间、学生与学生之间的角色定位要适当。再次，班级是锻炼与培养学生的一种重要途径。学生组织活动的能力、协调人际关系的能力、与同辈群体友好相处的能力等，都是通过班级的途径培养出来的。因此，在班级组织机构建设中，一些非关键性的班级干部职务应当采取轮换制的办法，尽量使每一个同学都有一个能够得到成长与锻炼的机会。从这一点来说，班级组织机构的稳定性也不如其他的组织机构那样稳定。

2.角色结构

角色从某种角度来说意味着一种责任，一种义务。职权与责任是统一的，因此职权与角色也应该是统一的。即有什么样的职权相应的就会承担什么样的角色，反过来，承担什么样的角色，相应的就会拥有什么样的职权和义务①。在班级组织机构中，对于教师和大多数的班级干部来说，都不同程度的存在着“角色不明”、“角色冲突”、“角色负担过重”等问题②。尤其是在高等院校，这种现象更为严重，这不仅已经影响到了班级干部的学习，而且也给许多班级干部的心理造成了很大的压力。因此，如何合理地发挥班级干部各种角色的作用，使他们既受到了锻炼，又不影响学习，同时又保持良好的心态，是在当今学校班级组织工作建设中一项重要的课题。

3.师生关系

教师与学生是通过教学活动联系起来的，从不同的角度来研究，教师与学生之间的关系的表现就会不同。从教育学的角度来研究，主要是一种教育与被教育的关系；从社会学的角度来研究，主要是一种社会化与反社会化之间的关系；从法学的角度来研究，主要是一种权利与义务之间的关系。从认识论的角度来说，教师与学生之间的关系并非是一种简单的主客体的关系，教育的对象、目的、内容、方法的不同，都会影响到师生之间的角色转换。但不管如何进行转换，都必须保证以发挥学生的主体性作用为前提。只有这样，才能在师生之间形成真正的尊重平等，才能真正地有利于发挥与培养学生的创造性，才能有效地实施素质教育。

4.生生关系

通常的情况下，人们认为学生的思想比较单纯，同学关系比较简单。这种认识虽然是正确的，但是还不够全面。因为，作为任何一个群体来说，在它的内部组织成员之间的关系都是比较复杂的。只不过，在

---

① 权力一词的含义有广义与狭义之分。狭义的权力主要是指正规的由组织赋予的法定权力。广义的权力不仅包括法定的权力，而且还应包括自然拥有的对某一事物的支配权、解释权等。这里的职权主要是指广义的权力。

② 鲁洁、吴康宁主编：《教育社会学》，人民教育出版社1990年版，第400页。

班级组织成员之间，由于利益冲突不大，个体间目标的一致性较高，再加上学生的身心正处于发展时期，教育的目标是使其从善，而非使其从恶，因此，一般的情况下，同学之间的矛盾很难激化。但是，不管是否被激化，在其他群体成员中所存在的矛盾关系在同学之间也是存在的，如性别关系、工作关系、学习关系、交往关系等等。也正是由于有这些关系的存在，才使得学生在学校与班级中能够经历一个比较完整的社会化的过程，由一个自然人不断地向社会人的方向成长与发展。

(四)班级文化

班级是由学生构成的，班级文化与学生文化皆是学校亚文化的重要组成部分，二者既有相同之处，又有区别。国外学者把学生文化主要归结为三种：学术亚文化、娱乐亚文化和违法亚文化[①]。在我国这三种文化不仅是学生文化的主要组成部分，而且也是影响班级文化的重要方面。

学术亚文化主要是由班级一些学习刻苦、成绩优秀、有远大理想与抱负的学生构成的。他们不仅是班级学习的带头人，而且还是多种活动的参与者与组织者。这些学生大多数都具有很强的自尊心、上进心，但同时也有很强的虚荣心。对于这些学生来说，很重要的一点就是要求他们应该具有很强的心理承受能力。心理承受能力不同，将会导致个人发展的程度也不同。那些心理承受能力较强的学生做事获得成功的可能性较大，而心理承受能力较弱的学生，则很容易走向失败。

娱乐亚文化是由那些热心于体育活动、各种娱乐活动的学生构成。他们在班级比较容易受到学生的欢迎，并且由于他们不是活动的组织者，而是活动的支持者，很少与他人形成矛盾冲突，因此，经常能够得到班级同学好的评价。

违法的亚文化是由那些拒斥学校中学术和社会价值观的学生构成。这些学生通常持有学习无用论的观点，或由于某种原因对学习产生了强烈的逆反心理，有的学生甚至具有较强的反社会化的倾向。他们不

① 戴维·波普诺著，李强等译：《社会学》，中国人民大学出版社 1999 年版，第 429 页。

愿意参加班级的活动，甚至以与集体对抗为乐，把自己置身于班集体之外。

除了上述三种亚文化以外，在班级中还存在着一些隐性的亚文化。如同桌文化、小团体文化等等。这些文化有时与班级的显性文化相一致，有时会发生冲突。一致与冲突从某种角度来说是人格两重性的重要体现。具体体现为对团体内部与外部成员的要求上存在着很大的差异，处于不同的角色时，对自我的要求不一样。因此，很难对拥有这样文化价值观的学生作出正确的评价。

二、共青团

共青团是中国共产主义青年团的简称，是由中国共产党创立并领导的共产主义学校。

(一)共青团的性质

中国共产主义青年团是中国共产党领导的先进的青年组织，是广大青年在实践中学习共产主义的学校，是中国共产党的助手和后备军。共青团具有如下特点：

第一，先进性。在共青团的章程中对我国共产主义青年团的性质、任务、工作对象、团旗、团徽、团歌等方面进行了较为详尽的具体的规定，这些规定既体现了共青团工作的严肃性，同时又体现了先进性。中国共产主义青年团是中国共产党的助手和后备军，这是对共青团性质的重要规定。共青团在党的领导下，用共产主义的精神教育青年，把青年培养成为无产阶级革命事业的接班人，并将优秀的共青团员输送给党的组织，从而不断地增加了党的新鲜的血液。教育和培养广大的青年要有革命乐观主义精神，伸张正义，不怕困难，勇于为真理而斗争，为党和国家的事业，为人民群众的利益而不懈地奋斗。

第二，群众性。所谓群众性，主要体现在以下两个方面：一是它的开放性。共青团组织向所有青年人开放，凡是符合团章规定的青年人，均可以加入到这个组织中来，接受先进思想的教育。二是它的广泛性。共青团在青年人之中具有非常广泛的影响力。这种影响力的形成，一方面是有意识、有组织形成的，另一方面是自发的、非组织系统的潜移默化

产生的。

第三，实践性。共产主义的实现，并不只是一句口号，需要不断的实践，需要广大的青年不断为之而努力奋斗。共青团就是这样一个把共产主义理想付诸实践的组织。这一点已经在共青团章程中作出了具体的规定：中国共产主义青年团“是在实践中学习共产主义的学校”。

(二)共青团的基本任务

共青团基本任务是用马列主义、毛泽东思想和现代科学文化知识武装青年，引导青年在建设现代化强国的事业中锻炼成长，把我国青年培养成为共产主义事业的接班人。

共青团与少先队的基本任务都是为共产主义事业培养接班人，但是共青团对青年的培养更加注重思想性、理论性与实践性。从思想性来说，共青团要用马列主义、毛泽东思想武装青年的头脑，使他们不仅应该具有崇高的革命理想，而且还应该具有高瞻远瞩的能力，善于在大是大非面前，站稳立场，不断地提高自己的思想水平。从理论性来说，共青团要用科学文化知识来武装青年，使他们掌握先进的科学文化知识，成为一个有理想、有文化、有知识、有能力的共产主义事业的接班人。从实践性来说，共青团员要积极地投入到社会主义建设事业当中去，树立坚定的革命理想，把自己所学到的知识、掌握的技能运用到社会主义现代化建设中来，有一分光，发一分热，为共产主义的实现而奋斗终生。

(三)团支部、团总支、支部委员会

团支部是共青团工作和活动的基本单位，是团的最基层一级组织。团支部的主要任务是组织团员和青年学习马克思主义理论，坚定对党和社会主义的信念。宣传执政党和上级团组织的指示与决议，团结带领青年努力完成党和上级团组织提出的任务。对团员进行教育和管理，认真做好团的各项工作。关心团员青年的利益，积极开展适合青年特点的活动。团支部的设置，根据团章的规定，主要是根据工作的需要和团员的人数来建立。团员在3个人以上的单位可以建立团支部。此外，团支部的建立还必须“以组织形式的灵活性保证组织的严密性”为原则，采取多种方式来建立团支部。

团总支是团的基层组织之一。根据团章的规定，团员在50人以上的单位可以建立总支部。如果实际工作需要，团员在30人以上的单位也可以建立总支部。团总支委员会也由团员大会选举产生，每届任期1年或2年，在团的总支部下设团支部，团总支接受所在单位基层团委的领导。

支部委员会是团支部在支部团员大会闭会期间的领导机构，它按照支部团员大会的决议、党的组织和团的上级组织的决定精神，负责团支部的日常工作，是团支部的核心。支部委员会的委员按照民主集中制的原则，由支部团员大会民主选举产生。新的支部委员产生以后，要报上级团委批准。支部委员会每届任期1年或2年。支部委员的设立，要根据具体情况而定。一般设立支部书记、组织委员和宣传委员。团员多的支部可以增设副书记、文体委员。人数在7名以下的团支部，可以不设委员，只需要选举团支书1人，或书记、副书记各1人。

(四)共青团组织的教育功能

1.政治思想教育的功能

共青团是在中国共产党领导下的先进青年组织。这个组织的主要目的就是要使每一个成员都能够树立坚定的共产主义信念，树立国家利益与民族利益的观点，善于同一切的反对共产主义、社会主义建设的不良行为进行斗争，以保证国家利益与民族利益的彻底实现。

2.思想品德教育的功能

作为要求加入共青团组织的个人，他们不仅要学习好，工作好，而且更重要的是道德品质要好。道德品质是衡量青年人是否能够加入共青团组织的必要因素。如果一个人道德品质不好，即使其他的方面表现再出色，那么也不会被共青团所吸收。青年人要想加入共青团组织，就必须朝着这个目标努力。这有利于青年人在思想上有效地形成上进心。另外，共青团还可以通过组织多种多样的课外活动，来提高青年团员的思想认识与觉悟水平，从而促进他们道德水平的不断提高。

3.协助教师与班委会组织实施教学的功能

教学是学校的中心任务，共青团作为在学校中设立的一种先进组织，其活动的开展与学校的教育教学活动是分不开的。共青团员要带头

执行学校教育教学纪律，刻苦学习，争当优秀。同时支部委员会的成员也应该积极地配合班主任与班级委会开展好教育教学工作。

三、少先队

中国少年先锋队，是中国共产党创立并委托共青团直接领导的少年儿童的群众组织。

(一)少先队的性质

在中国少先队的章程中明确规定了中国少年先锋队的性质："中国少年先锋队是中国少年儿童的群众组织，是学习共产主义的学校。是建设社会主义与共产主义的预备队。"

"群众组织"表明了少先队组织具有广泛的群众性特点。根据少先队章程中的规定："凡是 7 周岁到 14 周岁的少年儿童，愿意参加少先队，愿意遵守队章，向中队委员会申请，经中队委员会批准，就成为队员。"少先队既是一个先进性组织，又是一个群众性组织。先进性与群众性之间并不矛盾。先进性并不意味着少先队只是少数人的组织，而缺少群众性的基础。相反，作为一个组织的先进性恰恰是通过群众性来体现的。中国少年先锋队员入队采取自愿的原则，充分地保证了少先队的群众性基础。

"学习共产主义的学校"表明了少先队组织具有鲜明的革命性。依据少先队章程的规定："我们的口号：'准备着：为共产主义事业而奋斗。'"少先队从它诞生的那一天起就已经确定了它的这种革命性。

"建设社会主义与共产主义的预备队"表明了少先队的独立自主性。少先队是少年儿童自己的组织，少先队员是少先队的主人。少先队按照民主集中制的原则，根据自己的意志选举自己的领导人。中国少先队章程第十条规定："队员是少先队组织的主人，在队里有选举权与被选举权，可以对队的工作和队的活动提出意见和要求。"

(二)少先队的基本任务

根据少先队章程的规定，少先队组织的基本任务是："团结教育少年儿童，听党的话，爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱公共财物，努力学习，锻炼身体，培养能力，立志为建设社会主义现代化的强国贡献力

量，做共产主义接班人。”归纳起来，少先队组织的基本任务主要是通过各种各样活动的开展，对少年儿童进行爱国主义教育，配合学校与班级组织对学生进行德育、智育、体育等几个方面的教育，对学生进行共产主义的理想教育。

(三)少先队的组织机构

共青团是直接领导少先队的组织。中国少年先锋队全国工作委员会是少先队的最高领导机构。地方少先队工作委员会是各地少先队的领导机构。

少先队基层组织一般建立在初中和小学里，分别设为大队、中队、小队三个组织层级。小队是少先队第一层级组织，也是最基层的组织，一般的情况下由 5～13 人组成，设正副小队长。中队是少先队第二层级组织，两个小队以上的班级可以组成中队，一般情况下中队委员会由 3～7 人组成，设正副中队长。大队是少先队第三层级组织，两个以上的中队可以组成大队，一般的情况下大队委员会由 7～13 人组成，设正副大队长。小队长和中队、大队委员会都由队员选举产生。半年或一年选举一次。大队和中队委员会还可以根据工作的需要，设旗手和学习、劳动、文娱、体育、组织、宣传等委员。大队和中队分别设辅导员。

(四)少先队的活动形式

少先队的活动形式是多种多样的，根据中国少年先锋队章程的规定，少先队的活动形式主要有：举行队会，组织参观、访问、野营、旅行、故事会，开展文化科学、娱乐游戏、军事体育等各种有意义有趣味的活动，以及参加力所能及的公益劳动和社会工作。归纳起来，大致可以分为以下几种：

1. 队会

这是少先队集体活动的重要形式，是全体队员必须参加的集会。队会可以分为一般队会和主题队会。一般队会是讨论与处理少先队生活中的重要问题而举行的，如选举、表彰、制定活动计划、讨论奖励和处分、进行重要任务的动员等。主题队会的特点是围绕一个教育主题来设计队会的内容、程序以及队会前后配合开展的活动。

2. 参观、访问和社会调查

这是引导少年儿童了解社会、认识社会的直观活动。活动的目的是使少年儿童开阔眼界、增加实际感受、丰富感性认识，从中受到教育。应按照教育的要求来安排参观访问和社会调查的内容，如了解祖国的历史，可以参观博物馆、宫殿和庙宇古迹，访问历史学家等；了解光荣革命传统，可以瞻仰烈士陵园、访问革命老前辈等；了解家乡的变化，可以进行社会调查，访问工人、农民等。

3. 游戏

游戏是少儿最喜欢的一种活动，它具有竞争性、趣味性、知识性等特点。少先队的各种活动都是结合着少年儿童的身心发展特点以及教育教学规律的要求来进行的。通过各种各样游戏活动的开展，不仅使少儿开阔了眼界、掌握了知识、提高了思想道德水平，而且增强了少先队在少年儿童群体中的亲和力，使得少先队能够在少儿群体中永远保持旺盛的生命力，成为少年儿童最信服、最向往的一种组织。

4. 少先队的阵地活动

少先队阵地活动是指在少先队组织建设的过程中以阵地的形式经常开展的活动。少先队活动的阵地形式有很多，一般情况下可以分为以下四种：少先队活动室、少先队报、红领巾广播站、中队活动角。少先队活动室是辅导员和少先队干部学习与讨论的场所，同时也是对少先队进行教育的阵地。少先队报是少先队的宣传教育阵地。红领巾广播站是向队员进行广播的场所，广播的内容主要包括时事新闻、科技新闻等。中队活动角是少先队进行经常性教育的阵地，活动角一般设置在教室的某一个角落，其中可以陈列各种有意义的图书资料、标本、模型等。中队活动角一般可设英雄角、友谊角、科学角、卫生角等[①]。

(五)少先队组织的教育功能

少先队组织的教育功能，与共青团组织的教育功能基本上是相同的，即包括政治思想教育的功能、思想品德教育的功能以及协助教师与班委会组织教学的功能等。但是，少先队组织的教育功能与共青团的不

---

① 参见叶立群主编《小学教育学》，人民教育出版社2000年版，第399页。

同之处在于，少先队组织的教育功能具有养成性，它更加有利于少年儿童社会化过程的完成。

第三节　班主任与班集体的相互关系

一、班集体与班主任概述

班集体是中小学最主要的学生集体组织形式，也是学校进行教育教学活动的基本单位。因而这里有必要单独予以剖析。

班主任是班集体的教育者、组织者和领导者。班主任工作是班级授课制这一教学组织形式下，为了对一个班级的学生有效地进行教育管理所专门设置的教师职务[①]。在中小学教育工作中，班主任起着举足轻重的作用，具体看来，这种重要性主要体现在以下三方面：

（一）班主任是学校对学生教育管理的具体执行者

学校工作纷繁复杂，校长及学校组织不可能也不必要事必躬亲。事实上，学校对学生进行教育的计划、理论、策略、方案，绝大部分是通过班集体这个基层组织而且通过班主任工作这一途径实现的。上海育才中学校长段力佩曾说过这样的话："每个中学有二三十个班级，每个班级都有几十个学生集合在一起上课、活动。如果学校没有一支二三十人的班主任队伍起主导作用，则各班就不可能形成健全的班集体，学校就只有二三十个难以驾驭的学生群。"[②]可见，班主任的工作不仅影响着学校工作的速率与效率，而且直接决定了学校工作的面貌。

（二）班主任是班集体内教育和教学活动的核心

如前所述，在中小学教育工作中，集体是教育形式，也是教育力量。班主任是班集体的组织者和领导者，是班集体活动的主导力量。学生集体活动的教育作用，是以班主任的工作为核心发挥出来的。班集体是学校进行教育教学的基本单位，班主任的工作之一就是将该班任课教师

---

① 参见冯忠汉等主编《教育学》，人民教育出版社 1987 年版，第 256 页。

② 同上书，第 256 页。

的教育力量，共青团、少先队组织以及本班学生家长的教育力量都统一起来，完成该班的教育教学计划。可以说，一班学生学习成绩的好坏、纪律性的强弱，在很大程度上决定于班主任的工作，决定于班主任和本班任课教师的协力合作。

（三）班主任是联系学校、家庭及社会的纽带

国家的教育目的能否实现，家庭、社会、学校对学生的教育影响能否协调一致，班主任工作起着关键性的作用。班主任通过经常接触学生、频繁的家访等细致工作，将学生及其家长对学校教育教学意见和要求，学校对学生及其家长的希望和建议等进行多维度传递，使之不断沟通、交流从而取得共识。毋庸置疑，班主任工作的这种纽带作用对学校的整体教育改革发挥着重要作用。

由此可见，班主任工作实际上是通过与班集体良性互动而完成的。这一过程对学校整体教育教学工作有着极其重要意义。正因为如此，学校对选用班主任总是采用谨慎的态度。譬如，学校常常以是否有较高的思想觉悟与良好的道德修养、是否热爱学生、是否有很强的组织能力、是否有做青少年工作的技巧与机智以及业务是否过硬等素质标准来考虑这一职务的人选。

二、班主任在班集体组织培养中的影响

马卡连柯告诉我们，一个好的班集体如同一位优秀教师一样，对全班学生起着特殊教育作用，它不仅能提高全班学生的学习效率，而且对全班学生的思想品德和个性发展直接发生影响。但是班集体不是自发地形成的。由一个松散组织到一个有机整体，它需要班主任大量科学、细致的工作，因而可以说，班主任在班集体组织培养中发挥着重要影响。

（一）班主任工作的目的

目的决定行动，班主任工作的目的是班主任工作的出发点与归宿，也是确定衡量班主任工作质量标准的唯一依据。只有对工作目的有统一的认识，才能确定班主任的工作任务。那么班主任工作的目的是什么呢？对这一问题的理解需从以下两方面作为切入点：

(1)班主任作为学校职员，代表政府和学校行使其教育权利，他必须体现国家的教育意志与要求，因而班主任工作的目的必须与国家的教育目的相一致。如前所述，新时期我国的教育目的是以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就有理想、有道德、有文化、有纪律的、德智体美全面发展的社会主义事业建设者和接班人。班主任必须领会这一精神实质，并以此作为自己工作的基本原则和最终目的。

(2)班主任是教育者，又是班集体的组织者与管理者。班主任工作是在班级授课制这一教学组织形式下，为了对一个班级的学生进行有效教育管理所专门设置的职务。因此班主任的工作对象具体而明确，即是由几十个学生组成的班集体。所以班主任工作的直接目的，是协调各方面力量组织培养一个团结友爱、蓬勃向上的班集体。

综上所述，班主任工作的目的是协调各方面（主要包括学校、社会、家长、学生集体等）力量，组织培养良好的班集体，从而促使其全体成员在德智体美诸方面全面健康地发展。

(二)班主任工作的主要任务

班主任的多重角色决定其工作任务繁重而复杂。但从其工作的目的出发，班主任工作的任务主要应包括如下两方面内容：

第一，组织建立良好的班集体是班主任工作的首要任务。

班集体不仅是学校进行教育教学的基本单位，而且是学生成长的摇篮、活动的基地、自我教育的课堂。因此，每位班主任在接手一个班级后，都把组织建立班集体作为自己工作的首要任务。建立良好的班集体是班主任的一项重要工作，并且是一项科学性很强的工作。组建班集体是班主任智慧发挥之所在，所以其方法应该是不拘一格。但是通常情况下，这些环节还是必需的，即：建立组织、对全班同学提出共同的奋斗目标、制定规章制度、树立正确的集体舆论等。

第二，促进班集体全体成员的全面发展是班主任工作的中心任务。

协调各方面力量，促进全班学生全面健康发展是班主任工作的最终目的，也是其工作的中心任务。为了使每个学生都能在原有基础上获得进步与提高，班主任除了组建一个良好的班集体外，还特别需要关注

以下几方面工作：

（1）培养学生自立、自策、自勉的精神和民主作风。

蓬勃向上、积极进取、团结友爱、民主参与是一个良好班集体的一些基本特征。而这些特征的形成来自班主任对学生自立、自策、自勉精神和民主作风的培养。自立，首先是在集体中有较强的学生骨干和学生干部。他们不是由班主任“包办代替”，而是在教师的指导下，努力去搞好班级工作，甚至是创造性地开展班级工作；其次表现在每个集体的成员身上，他们既有独立自主的精神，又能够恪守行为规范。自策，是自我策立，能够自我督促，不断鞭策自己，不安于现状，不因循疲沓。自勉，是自我奋勉，集体中的成员总是努力提高自己、高标准要求自己，自觉地奋力争先①。民主作风是集体成员在集体活动中所具有的既尊重他人又具有主人翁责任感的良好品德。培养学生自立、自策、自勉的精神和民主作风，需要班主任在工作中充分认识并有意识强化学生的主体地位，启动他们的积极意识和进取心，使他们得到成功的体验，引发他们产生健康的积极欲望和需要，最终使他们形成自我教育的要求与能力。

在教育教学实践中，班主任可通过下列途径对学生进行品格的培养：其一，班主任与其他科任老师、团队组织等相互配合，共同研究，分别采取适宜的形式，对学生进行教育与培养；其二，班主任在一些集体活动（如主题班会、集体劳动、竞选班干部、重大节日的纪念活动等）中，给予学生（尤其是那些性格内向或集体意识较淡薄的学生）创造参与的机会，使他们形成对集体的主人翁意识，形成责任感；其三，班主任采取适当的奖惩措施，使学生产生自策的意识；最后，班主任以自身的人格魅力对学生形成全面的教育影响。一位优秀的班主任本身就是一个信息源，它会“告诉”学生怎样做人，如何做事。无数教育实践已经证明，班主任的民主管理能力、自我教育能力、与学生的融洽程度、自身的威望等因素直接影响着一个班集体成员的精神面貌。

---

① 参见白铭欣著《班级管理论》，天津教育出版社2000年版，第15页。

（2）在学生中树立热爱科学、勤奋学习的良好风气。

学习是学生的首要任务，因而培养班集体的良好学习风气是班主任的基本任务之一。良好的学习风气不是一朝一夕就可以形成的，它需要班主任不断地教育与培养。在具体工作中，班主任要做好如下几方面的工作：

其一，班主任要帮助学生端正学习态度，明确学习目的，提高学习的自觉性。班主任除通过组织适合学生年龄特点的主题班会等活动对全班同学进行正确的学习舆论引导外，还要特别关注"后进生"转变工作。所谓"后进生"是班集体中因学习态度不端正等原因导致学习成绩较差的学生。弱势主导理论告诉我们：如果一个集体中弱势群体得到特殊关注，获得发展，那么整个集体就会得到空前发展。因此，每位班主任都不应忽视"后进生"的培养。对待"后进生"，班主任尤其要有正确的学生观，即把"后进生"看成现实的人、发展的人、有个性的人。班主任要深入他们的生活，发现其困难之所在，适时调整自己的教育方法。当然，对"后进生"的转变工作，是一项非常难的工作。它不仅需要班主任的工作智慧，更需要耐心、爱心和恒心的支持。譬如，有的班主任对学习态度不端正的学生进行跟踪、家访，使之转变观念，去掉陋习；有的班主任对学习能力较差的学生进行单独或小范围辅导，使之树立自信心。

其二，班主任要经常了解学生的学习情况，掌握学生学习成绩的变化。有经验的班主任，总是十分注意观察本班学生学习成绩的细微变化，因为这种变化往往是学生学习态度的反映，透过这一现象，班主任甚至能发现学生退步的开始和转好的良机。班主任了解学生的常见方法有：跟班听课，抽查学生的作业，观察自习课和配合科任教师组织本班学生的集体活动等。

其三，班主任要建立完善的学习制度，培养学生良好的学习习惯。

其四，班主任要帮助学生合理支配课余时间。班主任尤其要关心学生的课外活动，注意引导学生的课外小组活动。

最后，班主任要团结学校、科任教师、家长，共同做好本班的教学工作。例如，班主任要通过自己不懈的努力取得学校的信任与支持；遇到问题，班主任要出于至诚与科任教师交换意见，争取他们的配合；班主

任要经常与家长交流和沟通，帮助家长为学生创造良好的家庭学习条件。

应当指出，为了培养学生热爱科学、勤奋学习的良好学风，班主任在实际工作中应将以上五方面有机结合起来。只有这样，班主任的工作才能达到预期的效果。

（3）指导本班班委会、共青团、少年先锋队组织的工作。

班委会是由学生骨干组成的，是班主任开展班级工作的主要助手。班主任直接组织并且领导班委会，有权解散或者改组本班班委会。

班主任对班委会的工作要求是：①认真培养和慎重选择班干部。②领导班委会制定工作计划。对班委会工作的各个方面，班主任都应当有明确要求，并且经常检查班委会执行情况，对于认真负责的学生干部要给予表扬。③对班干部既要严格要求，又要具体指导。

本班的团、队组织是班集体的组织核心。班主任不仅要积极帮助团、队组织的建立与完善，而且要指导本班团、队组织活动。

班主任对本班团、队的工作要求是：①指导团、队组织，要从本班的具体情况出发，完成上级团、队组织的基本任务。②班主任要尽可能参加本班的团、队会议。③关心和帮助团、队干部提高思想觉悟和工作能力。④班主任要指导超龄队员积极入团，指导超龄团员努力入党，帮助他们树立正确的人生观。

班主任在工作中要注意引导班干部和团、队干部团结合作。

（4）通过合理地组织安排学生的体育锻炼及卫生保健活动，教育学生遵守卫生制度，养成良好的卫生习惯，并进行生理卫生、心理卫生常识教育，促进学生身心健康发展。

（5）评定学生操行。

在普通中小学中，班主任评定学生操行有三种形式：撰写评语；评定操行等级，如优、良、及格、不及格；记分法。目前，在义务教育阶段，前两种方法较普及，而在高中阶段，班主任大多采取第一种与第三种相结合的办法。班主任在评定操行中，既要使学生明白自己的现状，又要使他们知道自己的发展方向。

(6)做好与本班学生家长的联系工作。

家庭是学生成长与发展环境的重要组成部分。因而与家长保持密切的联系是班主任工作的重要环节之一。班主任做家长工作的基本要求是:①班主任进行学生家庭访问要有目的、有计划、有重点。②在与家长联系过程中,要将学生在校的学习、生活各方面的情况向家长介绍,同时向家长提出建议和执行办法。③班主任要努力发现家长中懂教育也关心教育的积极分子,依靠他们做好本班其他学生家长的工作。

在中小学阶段,学生正处于生长发育期,他们精力旺盛,但性情稳定性较差,因而突发问题较多。这就决定了班主任工作的重要性与复杂性。作为一名合格的班主任教师,要使自己的工作能适应形势的要求,必须善于以科学精神进行研究与探索。

三、班集体对班主任工作的反作用

在班主任与班集体这对教育关系中,班主任是教育的主体,班集体是教育的客体。但这种客体地位是相对的,这是因为班集体作为教育客体的同时又是班内学生的教育主体。良好的班集体一旦形成,它就会成为教育、影响班内每个学生的巨大力量,这样班主任、班集体、班内学生就形成一种连锁互动关系。就班集体对班主任工作的反作用而言,主要涉及以下两方面内容:

(一)良好的班集体是班主任实施教育工作的有力保障

集体本身会对学生产生教育影响,这种影响来自两方面,其一,学生会受到来自集体组织、干部所给予的纪律的影响;其二,学生会在这种集体氛围中产生自律的感觉。这种他律与自律使班内学生在班主任或任课老师空缺的情况下,自觉进行活动与学习,这就为班主任实施教育工作提供了有力保障。当然,班风不正的班集体也会为班主任工作带来诸多障碍。

(二)良好的班集体是班主任获取工作经验的宝贵资源之一

好的班集体是一个智慧群。班集体是由几十个生气勃勃的青少年所组成的团体,这些成长中的青少年融智慧与热情于一体,一旦形成合力,便能完成成人难以想象的事情。班主任会从这些年轻人身上获取灵

感，不断修定完善自己的工作计划，提高其工作效率。

复习思考题

1. 学生集体的教育作用有哪些?
2. 如何培养一个良好的学生集体?
3. 班级组织的结构包括哪些?
4. 班主任工作的重要性体现在哪些方面?
5. 班主任工作的主要任务有哪些?

第十一章　学校咨询与辅导

学校咨询与辅导是指学校咨询工作者直接或间接地帮助学生克服学习和发展过程中的困难，以及对有关的心理和行为障碍进行诊断矫治的过程。主要的活动包括：针对学生的个别问题提供心理咨询服务，在班级中开展以心理发展和心理卫生为主要内容的课程辅导，为其他教师以及家长担任顾问或间接咨询，配合学校教育需要开展必要的心理测评工作。

专业的学校咨询在发达国家的中小学当中开展得比较普遍，在我国还处于起步阶段，但从发展上看是一定会越来越普及的。师范生之所以应当了解学校咨询的基本知识，一是因为目前一般教师实际上分担了相当一部分学校咨询的任务；其次，即使在有专门学校咨询工作者的学校，其他教师和管理人员充分理解这一工作并积极参与合作，也是十分重要的；最后，学校咨询工作的基本精神对日常教育活动也有多方面的启发。

第一节　学校咨询与辅导概述

一、学校咨询与辅导的发展概况

（一）早期的职业指导活动

现代的学校咨询与辅导（以下简称学校咨询）起源于20世纪初美国的“指导运动”。当时社会和教育部门对学生们择业求职及职业适应上面临的各种困难越来越关注，于是开始设立帮助机构以提供职业指导。如帕森斯率先于1908年在波士顿成立了职业介绍所，并于随后出版了《选择职业》一书。帕森斯的主要观点为，要减少职业适应方面的困难，就应当进行适当的职业选择，使人和职业合理地匹配。而这就要求

学生对不同职业的内容和社会环境，对自身的素质、能力和兴趣等有比较清楚的认识，进行理性的决策，指导者的任务就是要在这些方面给学生以帮助。此后有关职业指导的课程或讲座引进到一些学校，政府也在20年代开始规定学校应开设职业指导课程。30年代，心理测量学得到长足发展。在职业指导活动中大量运用各种测验工具，使指导运动越来越具有心理学的色彩，并促进了其影响的扩大。逐渐地开始有人在学校内成立教育与职业辅导中心，帕特森和威廉森于1938年出版的《学生指导技术》，初步总结了对学生进行指导的理论和实践。在这一阶段帮助学生的活动主要定位在指导，它的特点是，帮助者处于主导地位，根据其丰富的知识经验、专业技能，评估学生的特点，提供与职业有关的信息，为学生的决策起导向作用。

（二）心理咨询与治疗活动的开展

心理卫生运动是学校咨询的另一个来源。自20世纪初，随着社会的发展，在现代医学治疗身体疾病的水平不断提高的同时，心理学界也越来越关注如何帮助人们解除精神上的痛苦和克服环境适应上的障碍，提高心理卫生水平。如精神分析疗法就在精神疾病的治疗中开始占据重要的位置，其主要的诊疗方式就是心理学家和病人进行系统的会谈。此后，针对有严重心理疾病的患者进行的心理治疗，逐渐扩展为对心理基本健全但在学习、工作和生活中遇到压力或困难的普通人进行的心理咨询。到四五十年代，心理咨询开始作为独立的专业领域在学术界和社会上获得承认，1942年，罗杰斯出版了《咨询与心理治疗》一书，强调咨询的过程应当充分重视当事人认识和改善自我的能力与责任，提出了“当事人中心”的观点，指出咨询者不应当扮演居高临下的仲裁、指示的角色，而是以平等、真诚的态度，认真倾听、接受和鼓励当事人表达情感、认识自己、激起改善的愿望。此后，许多心理咨询的理论流派和治疗模式纷纷诞生。以平等的帮助、处理适应障碍为特点的咨询，开始产生越来越大的影响。针对在校学生的学校咨询和针对社会各层面普通人的心理卫生咨询一起，均得到较广泛的普及。在学校咨询领域，学生在学习和生活的适应当中出现的各种困难与障碍日益受到重视。这一阶段，对学生的咨询的治疗活动，取代指导活动而成为主角。

（三）面向全体学生的发展

自20世纪60年代以来，在政府支持下，学校咨询的工作开展得越来越普及。与此同时，心理学界以马斯洛为代表的人本主义思潮产生了重要的影响。埃里克森等人对儿童心理发展的研究也日渐深入，在这种背景下，沃恩发表《变化世界中的咨询者》，强调咨询服务不应当只是局限于对少数学生的治疗矫正，而要关心全体学生的发展需要。布洛克尔在《发展性咨询》中提出，咨询应当帮助广大学生认识、理解和接受自己，度过发展过程中的危机。越来越多的学者认为，咨询应该以预防问题的发生为目的，而不是等到造成严重的行为障碍再去忙于矫治。到70年代，发展性指导已经成为学校咨询的重要工作内容。

目前在学校咨询当中，指导的模式、治疗的模式和发展的模式共存共生，既有互相借鉴，也有综合运用。学校咨询也越来越强调学生所处独特环境的影响，使帮助更有针对性，如跨文化咨询成为关注的热点。同时，学校咨询工作也被进一步结合到整个教育计划当中，开展得更加有组织、有系统、更加与其他教育活动相协调。

美国是世界上心理咨询行业最为发达的国家之一，其学校咨询也形成了比较完善的体制。大多数州都明确规定在中小学中必须配备专业的心理咨询人员，他们具有学校咨询师的资格，一般都在大学的咨询教育专业接受过训练。平均来说，一般要求每250名学生配备1名学校咨询师，实际现状是约350名学生配备1名，受雇于公立学校的学校咨询师就超过6万人。

二、学校咨询与辅导的基本任务

纵观以上的发展过程可以看到，现代学校咨询的目标已经大大扩展和深化。从根本上看，学校咨询的目标在于为全体学生的健康发展提供帮助。具体而言，不同处境的学生所需要的帮助可能是不同层次的，这就决定学校咨询的任务是多层次的，一般可分为缺陷矫正、早期干预、问题预防和发展指导。

（一）干预与矫正

1. 缺陷矫正。对于极少数长期处于恶劣环境下已经积累产生了严

重的心理和行为障碍的学生，需要进行系统的矫正。但对于一般的学校咨询工作者而言，在专业技术上的要求过高，而学生本人接受咨询帮助的动机又往往很弱，在过于困难的情况下，咨询者应当考虑转送有关专业机构或部门。

2. 早期干预。面向少数学生进行，他们可能已经出现某种程度的心理和行为问题，如果得不到及时的帮助，就可能演变为严重的障碍。早期干预就是指在问题出现初期给学生以帮助。例如学生出现破坏纪律的行为，如果长期得不到改善，可能导致他在学生和老师当中背上坏名声，而产生自暴自弃的心态。学校咨询人员应当给予适当的咨询帮助，使他增强自信心，并学习克服不良行为习惯的方法。

（二）预防与发展

1. 问题预防

对于部分学生群体来说，目前并没有出现明显的问题，但是某些心理素质比较薄弱的学生，有可能在一定环境条件下出现问题。问题预防就是指在可能的问题发生之前，主动开展各种形式的工作，提高学生应付将来问题的能力。例如，一些平时比较容易紧张的学生，当毕业考试临近的时候，有可能出现考试焦虑症。为了防止其发生，学校咨询人员可以提前较长时间就对这些学生进行集体辅导，讲授自我放松、缓解紧张的方法。

2. 发展指导

面向全体学生进行。学生在不同的时期，面临不同的适应和发展的任务，可能会出现一些普遍性的问题。在此之前，我们就应该开展必要的指导活动，帮助学生成功完成心理 社会发展任务。例如，发展学生的自我意识、自尊心，与他人交往的能力，对他人的尊重，帮助学生理解和控制自己的情绪，增强行为自控能力，等等。从长远看，这才是减低问题发生的可能性的治本之策。

（三）预防与干预的平衡

从实际情况看，在学校咨询开展起来的地方，干预和矫治的任务比较容易受重视和强调，但这项任务由于多数是以个别咨询和小组咨询的方式进行，而且时间较长，而学校咨询工作者本身数量就严重不足，

工作时间也有限，所以即使完全投入在此项任务中，影响面也是有限的。相反，预防和发展指导的工作是面对多数或全体学生进行的，如果开展比较得力，不仅有助于促进学生的整体素质和适应能力的提高，也可以有效减低需要干预的严重问题的数量，使咨询工作者摆脱不停地忙于救火的处境，从而又有更多的精力加强发展指导的工作。因此，现在西方国家相当强调学校咨询工作应当在干预和预防之间取得平衡。我国由于还处于起步阶段，从事学校咨询工作的人员特别缺乏，而且咨询的专业训练程度又很低，所以一开始也许可以更偏重发展性指导的任务，但今后也应当逐渐增强咨询服务方面的专业力量。

三、学校咨询与辅导的主要工作

（一）针对学生的个别问题提供心理咨询服务

干预和矫治的任务主要是通过心理咨询活动完成的。主要的方式有个别咨询、团体咨询、电话咨询和通信咨询等。最主要的是在咨询室进行的面对面的咨询。咨询活动应当独立于一般的班主任工作。在有条件的学校应建立单独的咨询室，咨询工作由专职人员担任。本章第二节将介绍咨询的基本过程和主要咨询技术的梗概。

对一般的咨询难以矫正的障碍，需要接受专门机构的治疗，这时就要求学校咨询工作者担负起转诊的责任，对学生的障碍程度和类型作出一定的诊断，向家长建议适当的治疗机械并联系安排转诊事宜，包括介绍已了解到的学生的情况和已采取的治疗措施等。此外，在从事学校咨询工作的同事之间，各人擅长和不擅长处理的问题往往有所不同，彼此间也可以互相转诊当事学生以提高咨询的有效性。

（二）在班级中开展以心理卫生为主要内容的课程辅导

预防和发展性指导的任务主要通过课程辅导的方式进行，常常以班级为单位开展。辅导活动应当力求获得领导的支持，列入固定的课程安排当中。在有必要设立临时课程的时候，应当同其他科任教师协调配合。同其他课程一样，心理辅导课也需要进行备课，计划教学内容、活动及准备教具等。但应当特别注意，心理辅导课的目标不是停留在知识的了解，而是使学生在行为的层面掌握一些技能，在观念态度的层面产生

某些改变，课程应当紧密结合学生的生活与学习活动的实际，以丰富多样的活动为主体，力求激发全体学生的参与。本章第三节将介绍课程辅导的基本过程和内容。

（三）为其他教师和家长担任顾问或间接咨询

家长和学校老师在与学生相处进行教育的过程中，经常出现这样那样的疑问，如何理解子女或学生已经出现和可能出现的问题，采取什么样的方式方法去解决或防止等，咨询者作为专家可能提供较好的建议，但是这里有几个值得注意的问题：其一，当事学生的情况是由家长或教师转述的，如果他们本人处于情绪困扰当中，就可能掺杂有一些主观偏见的成分，需要冷静识别判断；其二，咨询者建议的是家长或教师处理问题的态度和做法，应当与后者进行充分沟通，使其在态度上真正产生共识，对实施方法有比较透彻的掌握；其三，要追踪了解贯彻教育措施的结果，同家长或教师及时讨论应当改善或调整的地方；最后，应当考虑到，在有些情况下，问题的解决取决于学生和家长双方面的共同改变，需要的也许是共同接受咨询，在专家帮助之下，改善彼此的关系和整个家庭气氛（比较严重的情况下，可推荐接受家庭治疗）。

另外需要说明的是，在国外学校中往往有一两位学校心理学家，指导整个学校在教育活动中如何有效运用心理学方法促进实现教育目标，包括在教学内容和方法上如何贯彻心理学原理等。学校咨询工作者所侧重进行顾问的，是学生的心理和行为上的适应和发展问题。

（四）配合学校教育需要开展必要的心理测评工作

学校咨询工作者可能应学校领导或其他教师的要求组织进行心理测验，以为他们的某些教育方面的决策提供参考。这里特别要注意的问题是，学校进行测评的目的往往在于诊断、鉴定学生当中的特殊儿童，这当中包括智力低下和学习障碍的情况，这时测评结果的解释和运用必须十分慎重。尤其必须避免擅自公布结果，甚至以“诊断结果”为依据给学生贴上差生的标签（有的目的在于当计算班级平均成绩时可以把这些学生排除在外，就更是极不可取）。

在咨询过程中也常常要运用一些工具或方法对学生个体进行评估，以为咨询帮助的基础。在这里应当注意的是不要机械地对待测验结

果，而是应当结合对学生的具体观察，参照从其他渠道了解到的有关信息，综合起来对学生的特点和现状进行判断。

（五）协调学校和社区咨询

由于促进学生心理健康是一项长期而复杂的任务，更由于学生成长发展的环境包括家庭、社会和学校多方面，学校咨询工作者应当注意组织协调学校和社会各方面力量，包括家长、学校领导和其他教师、社区有关的管理部门和医疗机构等，共同参与和促成学校心理健康计划，例如邀请校外专家主持讲座，向家长普及心理健康和儿童发展方面的知识，与教师、家长和社区管理人员及时沟通问题多发学生的情况，等等。

第二节　对学生的咨询帮助

一、咨询的目标和原则

（一）咨询的直接目标和根本目标

心理咨询的过程，就是由咨询者向咨询对象提供心理上的帮助，以使后者克服当前的心理困扰，并提高自身应付挫折的能力。就前来接受咨询的学生（来访学生）的角度看，他寻求咨询的直接动因，总是最近或一个时期以来所处的境况，使他感到心理上的困扰。可能是有一些难以摆脱的不快的情绪，也可能处于某种冲突当中无法决策，也可能有某种愿望而难以通过适当的行为实现它。他希望通过咨询作出决策、恢复情绪上的平衡或在行动上获得指导，等等。咨询者的直接目标，当然是使学生解除心理困扰，顺利度过当前的危机。

但同时咨询者还应当牢记他的更根本的目标是使来访学生在以后遇到类似的问题时可能自己独立处理，而不是动辄就寻找咨询者的帮助。实际上如果来访学生对咨询者产生过度的依赖，往往是咨询失败的表现。所以咨询者不是代替学生作出明智的决定，而是帮助他明智地作出自己的决定；不只是使他情绪紧张得到缓解，还要让他了解调整情绪的方法；不是直接告诉学生如何做当前的事情，而是帮助他学习如何规

划和控制自己的行为。咨询应当注意激励学生逐渐承担起自己处理自己问题的责任，增长他的自信，促进他的自立自强。当然对于心理还处于发展早期的学生而言，在培养心理独立性方面的困难和复杂程度是可以想见的，但咨询者决不能因此而忽视和放弃这个长远的目标。

（二）咨询活动的基本原则

咨询活动能取得成效，最关键的因素在于来访学生对咨询人员的信任和对咨询过程的积极参与。要达到咨询的目标，主要应当把握以下几方面的原则。

1. 积极关注和信任来访学生

让来访学生感受到咨询者的关怀和信任，是他愿意继续参加咨询并进而产生积极改变的根本前提。对学生的积极关注，意味着能从整体的人的角度接纳来访学生，承认他不管有什么样的缺点，仍然是值得尊重和关心的，对每一位来访学生，都应当同样保持尊重，给予无条件的关心。实际上，人们常常因为自己的个人好恶，某些单一的僵化的评判标准对他人产生偏见，如把学生区分为好学生和坏学生（或者听话的和不听话的、可爱的和不可爱的等）而产生态度上的分歧。当学生前来寻找咨询帮助时，正是遇到了这样那样的困难，而且往往较多地感到其他同学或老师家长对他的不满、批评甚至歧视，在心理上自我怀疑、自我否定的倾向非常强烈，所以咨询者给予他的接纳和关怀更显得特别重要。但是要做到这点是相当不容易的，咨询者可能仅仅因为来访学生是不是整洁干净、说话是不是流利以及学习成绩好不好等，就决定了对学生整个人的内心接纳的程度，而在咨询当中自觉或不自觉地流露出来，使咨询成效受到严重影响，这都是在咨询过程中要注意克服的。进一步，咨询者只有对人性、对人的发展持乐观态度，才可能热情投入到咨询活动中去，并把这种信任传达给来访学生，激发他积极成长的自信与愿望。实际上，学生身上出现的这样那样的心理困扰，多数都是不良的人际环境作用的产物。而每个人身上都存在着克服障碍、力求完善发展的愿望与潜能。咨询者的任务，就是创造良好的人际氛围，引导学生发掘自身的发展潜能。

2. 充分支持和鼓励来访学生

咨询者要切实地、敏锐地从来访学生身上发掘积极的、值得肯定的、有价值的地方，并对学生在咨询过程中的进步给予及时的鼓励。来访学生一开始总是感到情绪混乱、沮丧不振，咨询者不应对此进行指责和教训，而是要加以切实的安慰支持，让学生更加接受自己，不因为一时的挫折和困扰而把自己看得一无是处。但要注意的是，鼓励不能失之于空洞贫乏（例如说“没关系，别担心，你一定会好起来的”），而应当耐心在学生身上寻找具体的积极表现，例如他们有勇气来寻找帮助，他们从内心希望改变自己的现状，他们能够开放地、坦诚地谈论自己的问题。他们能够比较好地反省和表达自己的感受，等等；支持和鼓励也并不是说要对问题视而不见，咨询者可以一边诚恳地指出问题，一边鼓励积极应付问题的信心（例如说“通过咱们的交谈，我想你的问题是……我能理解它给你带来的烦恼，但是我也注意到你身上的很多积极的东西，你说……有些地方你可能没有看到，比如……这说明你是有潜力、有希望改变现状的”）；另外，咨询者还应当引导来访学生经常评价参加咨询以来取得的进步，并肯定学生本人在其中主导作用，加强他的成功感，提高自信心。

3. 注重来访学生的主动参与

学生对咨询过程的主动参与是咨询取得成效的必要条件。首先，学生应当是自愿前来寻求咨询帮助，强制性地迫使学生接受咨询，是很难取得效果的。当然，中小学生也可能常常在其他老师和家长的建议或要求下前来接受咨询，这时候咨询者更需要特别注意保护来访学生的自尊心，深入了解他真正感到困扰不安的地方，使学生体会到咨询者希望真诚帮助他的态度，而产生接受咨询的内在愿望；此外，在整个咨询过程中，咨询者都应当把学生置于主体的位置，帮助他自己判断自己的问题，决定自己的行动，而避免把自己的主观判断强加给学生，单方面给学生指令等；另外，在学生提出中断咨询时，即使咨询者认为还有必要继续，也不宜强行要求，而应当冷静分析学生希望中断咨询的原因，以平等建议的方式，提出自己认为应当继续咨询活动的理由，或推荐其他的咨询者，最后让学生自己作出决定。

4. 严格为来访学生保密

保密是学生对咨询和咨询者产生信任的基础。来访学生在咨询中谈论到的个人问题和看法，不经过本人同意，不应当透露和扩散给任何别人。咨询者还可能对来访学生的个人资料和咨询详情加以记录建立档案，就更不允许除有关的咨询工作者以外的任何人查阅。来访学生常常担心咨询者会不会把自己谈到的情况和想法告诉给其他人，尤其是转告给班主任、科任老师或家长，咨询者应当以适当的方式向学生解释与保证咨询的保密性。当然，咨询者确信学生处于比较危险紧急的状况，需要家长或其他老师等参加干预时（如出现伤人或自杀企图、有危害社会的行为意念），则是例外的情况，但即使如此，也应该尽可能先向来访学生进行说明解释。

二、咨询会谈的一般过程

咨询主要是通过咨询者与来访学生之间的会谈来完成的。咨询会谈的基本任务是在良好的咨询关系当中澄清来访学生的真正问题，进而找到适当的改变现状的途径。咨询会谈过程一般包括以下阶段：(1)建立咨访关系，(2)澄清和评估问题，(3)确定改变的目标，(4)促成改变的实现，(5)结束咨访关系及追踪咨询效果。

(一)建立咨访关系

与来访学生建立和发展良好关系的任务，是贯穿咨询会谈始终的。随着咨访关系的深入，来访学生将逐步地暴露和澄清自己的问题，产生改变的愿望，积极接受咨询者的影响和指导。在会谈开始阶段，建立好咨访关系是核心任务。咨询者应当努力营造温暖亲切、安全可靠的心理氛围，而其关键在于用心倾听。咨询者的基本素质就是愿听和会听，倾听可以说是咨询会谈的灵魂。咨询者应注意把自己和通常的教师角色区别开来，在初期，往往需要多听少说。来访学生需要咨询者给他足够的机会，叙说自己所碰到的问题、所感受到的困扰，同时又要感到对方在耐心和专注地倾听；咨询者可以适时地表示对学生谈到的内容的理解，但要避免过早地进行判断甚至劝导建议。

当然咨询者也应该对会谈过程有适当程度的掌握和控制。例如当

通过会谈对问题大体了解清楚之后，可以和学生商定对整个咨询的安排：大约进行几次会谈，会谈多长时间，什么时候见面会谈，会谈主要讨论什么问题等等，对学生如何参加会谈有个基本的约束。在会谈进行当中，在来访学生过分蔓延到无关话题时，不宜强行打断来访学生的谈话，以免使他表达的愿望受到打击，但可以通过提问、总结等方式机智地引导他回到中心的问题上。

（二）澄清和评估问题

在随后的会谈中，重点任务是收集资料并进行分析，对来访学生的问题加以澄清作出评估。关于来访学生的背景资料，除了学生的姓名、年龄、班级、联系办法，家长的姓名、职业、工作单位等，也包括学生在学校和家庭中的一般表现（如和同学、家长的关系，学业情况）、成长经历、身体状况等等。而更重要的是，要仔细了解学生当前处境和他的反应的详情。主要方面包括：(1)发生了什么事情导致来访学生的困扰，问题涉及谁，在何处、什么时候发生；(2)来访学生的相关反应是什么，他的情绪感受，他的思考过程以及他在行动上做了什么；(3)学生的反应可能导致哪些方面的后果，对学生本人及有关的别人会有什么影响。

会谈是澄清问题的主要途径，咨询者应当特别注意和学生交流的方式方法。首先，要考虑的是如何提问。在会谈开始，应注意多用开放式提问，以尽可能广泛地收集信息。例如，在问候来访学生之后，就可以询问“说说看什么地方碰到麻烦？”“有些什么事觉得不顺心了？”“咱们从哪儿开始谈起呢？”等，尽量把主动权让给来访学生。但是在来访学生的回答过于宽泛和模糊时（例如反复谈论某种模糊的不快情绪，不是陈述引起困扰的原因，同时或交错谈论若干件事情），就要适当进行聚焦，在提问中要求举出具体的例子，要求先从一件事开始讨论等。其次，咨询者要善于进行总结。总结可以使会谈沿着一定的方向，进一步探明问题，同时也因表示了对来访学生的谈话的理解而起到鼓励作用。简单的总结只是对来访学生谈话的要点进行简要说明，不添加自己的分析或解释。阶段性总结对双方一段时间内的对话内容进行概括，往往也作为开始讨论其他问题的转折点。在每一次会谈结束时，则要对本次会谈的内容和收获进行总结。以巩固会谈成效，并为下一次会谈做好准备。为

了加强来访学生的参与感，可以尽量先让学生自己做总结。

在进行比较复杂的分析诊断时，可以选用适当的心理测验工具，它可能涉及常用的性格测验和能力测验，也可能是一些对有关症状的调查问卷，如紧张症候检查表、焦虑量表、抑郁量表等。另外，必要时也可以对学生的老师、家长等进行一些调查。

经过一段时间的探查，可以对来访学生的问题有基本的判断。首先应注意辨别是否为严重的心理异常和精神疾病，如果是，就应当及时转送有关医疗机构。这里要求学校咨询工作者掌握相当的儿童精神病知识。一般学生的主要问题往往集中在：与同学或家长关系紧张、学习方面的困难、经常出现某些受到批评的行为（如上课违纪）、消极情绪长期持续（如为考试焦虑、对上学恐惧等）、突发事件造成感情创伤，等等。从咨询者的角度，则可以大致区分为情绪调整上障碍、行为控制上的困难以及认知和思维方式上的偏差几方面。当然儿童心理和行为障碍的具体分类是相当复杂的问题，有待通过进一步的专业学习去了解。

（三）确定改变的目标

澄清问题之后，就可以着手确定咨询的目标，即通过咨询应当使来访学生在哪些方面产生积极的改变，对目标的确定，要由咨访双方共同参与，尤其要充分听取来访学生自己的意见，只有经过学生自己的认同的目标和计划才能产生效果。

来访学生常常一方面为问题所困扰，另一方面并不能为自己提出为改变现状应该做些什么。例如学生抱怨说："我一见到表哥心理就打鼓，他老不理我，样子那么凶，他该想想我以前对他那么好，咱们别闹别扭了不行吗？"这里的问题是，学生只是说出了自己不满意的情况，不想这情况再发生，但只是寄希望于别人的改变。而咨询者要引导他从积极的角度说明希望的状况是怎么样的，以及更进一步地为了这结果自己可以控制、可以直接做的事情是哪些？例如"我希望我和表哥像以前一样友好，我准备和他主动打招呼，为上次那件事向他道歉"。在帮助过程中，咨询者要注意耐心启发，避免因急躁而直接要求他应该怎么做。

很多时候学生只有一种模糊的要改变现状的愿望，咨询者应当帮助他具体化，使之成为结果可衡量的、有完成期限的、可以达成的行为

计划。比如学生说“我也希望少玩一些电脑游戏以免耽误学习”，就可以此为线索继续提示：怎么才算少玩了？例如由现在的每周 8 小时减少到每周 2 小时。打算到什么时候达到这结果？例如过 2 个月后。此外，目标应当切实可行而不是无法企及。当然为了达到目标总是要经过一段时间的逐步努力才能达到，这就要求把目标分解为多级可行的步骤，使之成为一个有效的行动计划。

（四）促成改变的实现

目标确立后，就可以进入实施阶段，即采取各种咨询技术与措施，影响来访学生向着目标产生积极改变。对帮助方法的介绍在后面另述。以下是一般要注意的方面：首先，要继续强调学生的主动性。在这一阶段，咨询者作用主要包括：通过分析、解释使学生产生对问题的领悟，通过指导、训练使学生学会新的行为方式。这可能会加强他作为教育者的权威地位，这时要注意对学生进行启发而不是灌输、在方法上提出建议而不是在细节上大包大揽。其次，要引导学生把在咨询环境中发生的改变迁移到实际生活当中。例如咨询者向学生教授一些调整情绪的方法后，再要求学生自己进行练习，并逐步尝试在实际生活中运用，以家庭作业的形式加以检查。对学生的反馈与鼓励也十分重要。要对学生的进展及时加以肯定，当学生面临困难不想坚持时也要给予必要的督促。此外，这一阶段也要对咨询过程本身经常评估，看看咨询方法和措施是否能有效地推进目标，下一步需要如何调整，等等。

（五）结束咨询及追踪效果

当咨询会谈目的基本达到，可以考虑如何顺利地结束咨询。经过一段时间关系良好的咨询会谈，不少来访学生会喜欢上会谈中受关注的感受以及会谈的环境乃至咨询者本人，而不大愿意结束咨询。咨询者应当记住咨询关系是一种有始也有终的阶段性的关系，提早开始为结束作准备。咨询的后期，可以在适当时候提醒来访学生，咨询者不可能长期在他身边提供帮助，自己以后还会碰到其他问题，主要要靠自己解决；当目前问题基本解决时，要开始鼓励来访学生，他已经做得越来越好，可以开始自己去做了；还要告诉学生的是，以后遇到严重的困扰当然还可以再来找咨询者，一起探讨问题；由于咨询的目标也包括结束之

后的自我持续改善，结束前还应当注意归纳总结在整个咨询过程中所体现的进行自我决策、调整或控制的原则、原理和方法，要求来访学生自己练习、举一反三，以使今后有可能独立应付问题，进行自我帮助。

在会谈结束以后，通常要追踪咨询的效果。咨询者要向学生本人及其周围的师生、家长了解情况，获得关于咨询效果的评价。如果出现效果较差的情况，可以和学生协商是否要继续进行咨询。而不论咨询效果满意还是不满意，都会给咨询者提供很好的启发，反思自己在咨询过程中需要改进的地方或是要继续保持的方面。

三、主要咨询方法介绍

咨询的具体方法或模式有许许多多，这里只是大致划分为以提供情感支持为主的、以帮助建立合理的思考方式为主的和以帮助规划和实现行为目标为主的方法，进行简要的介绍。心理问题总是作为一个整体出现，但可以选择某一方面作为解决的切入点。例如一个看上去以情绪困扰为主的问题，同时也往往伴随着认识方式和行为管理方面的问题。咨询者选择帮助策略时，可以侧重于提供情感支持，或从改变不合理认知着手，或是着重帮助形成正确的行为习惯，其结果都可能消除情绪障碍。关键是要仔细观察来访学生的个人特征和所遇问题的具体特点，选择合适的帮助策略，而在整个咨询过程中，往往会有多种方法结合使用的情况。

（一）着重调整情感的方法

着重调整情感的方法认为：人们在遇到情绪上困扰时，最直接的需要就是把它倾诉出来，得到别人的理解和宽慰。当咨询者能够给当事人以支持和温暖时，他就能够在情绪上充分地宣泄，并在此基础上更好地认识自己、接纳自己，比较现实地接受环境中令人不快的事实，同时以积极热情的心态去开始自己应该做的事情。咨询者的主要任务，就是形成让来访学生愿意倾诉和宣泄的氛围，使他感受到尊重与支持。

1. 鼓励表达

为了使来访学生的情感得到疏导，咨询者要用各种方式鼓励来访学生充分表达对引起情绪困扰的事件的感受。来访学生可能因为心存

疑虑，或因为处于混乱的情绪当中，或沉浸在对事件的细节的回忆中，而难以清楚地表达自己的感受。这时咨询者的鼓励非常重要。这种鼓励可以是简短的词语“请接着讲”、“然后”、“还有呢”，或是一些语气词如“唔”、“哦”、“唔哼”等，有时则可以重复学生话语中的一些关键词，或是对学生的话语作简短的总结，更多时候可以用非言语的反应，如目光接触、点头、鼓励的手势等，所有这些，都是要向对方传达“你讲的一切很重要，我在仔细听，我能理解，请继续讲”。有时也会需要适当的沉默，表示“没关系，我会等着，你可以慢慢整理一下”。在充分感觉到咨询者的接受和理解之后，来访学生往往有倾向要比较强烈地宣泄如哭泣，这时咨询者应继续鼓励、耐心等待，“你是不是觉得哭出来会好受一些”、“要是想哭的话就哭一会儿吧”。在来访学生哭泣时，空泛的言语安慰可能是种干扰，最好是沉默但仍保持目光接触，必要时可以递上手绢、拍拍肩膀等等。

2. 深入共感

在鼓励来访学生表达感受的同时，咨询者也要传达出自己在分担来访学生的感受。当咨询者全身心地投入到帮助过程当中，就意味着他能够感同身受地进入来访学生的内心世界，能够设身处地地感受对方的心情，体会到对方看待事物的角度，这时就产生了共感。共感的特点是咨询者觉得好像来访学生的内心世界就是自己的世界一样。所以当来访学生表达自己的痛苦、焦虑和冲突时，咨询者也仿佛自己也正在经历，而表现出深深的同情。但共感决不只是简单的同情，而是更加深入到准确的情感。咨询者在情感沟通的同时，更重要的是要理解来访学生为什么会有情绪上的困扰，对象及根源何在，对问题是怎样考虑和看待的，所以同时要保持冷静与客观，能够使共感落到实处。总之，咨询者应当“好像是而并不是”来访学生本人，他要让学生感到理解和温暖，又不能囿于亲友间的一般的安慰，而要运用自己的理智与技能帮助学生澄清和解决问题。实际上，也只有当咨询者表现出准确的共感，来访学生才会真切、深入地体会到被接纳和尊重。例如：

—— 我妈妈离开爸爸了，我觉得像天塌下来一样，往后一切怎么办呢？

—— 简单的安慰:唉,真是可怜。你可别那么想,以后总会好起来的。

—— 较深入的共感:妈妈离开家了,你觉得感情上的支柱倒塌了,对将来也感到无助和不安。

3. 身体放松

除了引导来访学生宣泄和表达情绪,咨询者可以更进一步指导学生进行某种身体放松,这对情绪压力的缓解有比较直接的作用(放松训练对许多咨询方法都有辅助作用)。在焦虑、恐惧、沮丧等情绪产生时,都可以运用一些放松程序来加以减缓。放松的方法有许多种,如呼吸调整法、肌肉深度放松法、冥想法等。放松过程中咨询者的作用主要是提供指导和暗示,如果条件允许,还可以进一步训练学生平时进行自我放松。

(二)着重训练行为的方法

着重训练行为的方法认为:人们的心理和行为障碍,大多是在后天环境中习得的,同样可以通过学习正确的行为模式而加以克服,用好习惯代替坏习惯。咨询者的任务,就是为这种学习创造适当的条件,包括设计合理的行为程序、提供强化及设立模仿的榜样等。

1. 系统脱敏法

由沃尔普提出的系统脱敏技术,先是运用在矫正焦虑症、恐惧症等方面。它首先教会患者某种自我放松的技术,然后帮助患者把焦虑和引起焦虑的刺激划分成严重程度不同的等级,再引导患者逐步地学习用放松反应代替焦虑反应,当患者开始能够做到对严重程度较低的刺激不再感到焦虑时,会得到肯定鼓励,然后再练习适应更严重的刺激,直到焦虑症完全消失。在帮助学生塑造比较复杂的行为时,系统脱敏法的原理都可以加以推广。例如一名为"同陌生人在一起紧张害怕无法交往"所困扰的学生,直接要求自己"同陌生人进行交流"显然是困难的。所以我们可以先订立一个相当容易开始的子目标,如"在一群人当中和别人进行目光接触",做到这点比较容易之后,可以尝试"和朋友在宿舍里谈论熟悉的话题",然后依次为"在课堂上站起来发言","和陌生人打招呼,互通姓名"等等。设计合理的程序可以使学生经常体验到进步的喜悦,这是其主要的正强化因素,但来自咨询者的外部强化也相当重要。

2. 行为契约

咨询者运用强化影响儿童的行为时，订立契约或协议是一项较好的办法：即把和学生商定的行为计划相应的奖惩条件写成书面文字并签署姓名（也可以用录音代替），这样更能保证强化条件的严肃性和约束力。咨询者应当依照协议对执行的结果严格地实施奖惩，但进行惩罚时咨询者要注意强调对事不对人，表示对学生一时的行为不满意，但是肯定他一直以来的努力。在间接咨询中，咨询者则是指导家长或老师与学生本人一起制订学生的行为计划和强化方案，敦促他们按强化条件严格履行自己的诺言。

3. 模仿学习

在学生对正确行为的内容特别缺乏了解时，应当多提供合适的范例，让学生进行观察，再要求进行模仿。比如对害怕和陌生人交往的学生，可以把他带去观看其他学生在公共场所进行宣传活动之类正常接触陌生人的情况（也可在咨询场所利用录像进行），指导其观察那些学生如何同陌生人开始谈话，对话的具体内容，交往时的表情、目光、动作等，还可以询问那些同学的感受体会；然后要求他模仿观察到的情况进行演练（由咨询人员或其他学生扮演陌生人），有条件时可以摄录下来不断改进；最后再要求其在实际中和陌生人对话。

（三）着重改变认知的方法

以改变认知为侧重点的咨询流派的主要观点是：环境当中的人和事只是诱发情绪困扰的外在原因，而当事人对这些人或事怎样看待，怎样进行解释、思考，认识过程是怎样的，才是更直接的决定因素。在人们的习惯性思维中，存在许多不合理的观念或认知方式，使人们反复产生不良情绪而导致心理障碍。所以咨询者的任务就是帮助当事学生认清自己在情绪困扰背后的不合理认识，用合理的认识取代之，重新看待身边的人和事，从而消除情绪困扰。更进一步，把合理的认知方式巩固下来，就能使整个心理健康水平得到提高。

不合理的认识的主要包括以下方面：(1)绝对化要求，即要求事物完全按照自己的意愿发生发展，例如经常告诉自己“我必须不能出任何差错”、“他怎么可以那么批评我”、“为什么这儿竟然排着这么长的队”

(合理的想法是"我希望事情将如此,但它也有可能不完全合乎我的期望");(2)过度泛化,即把对某些事情的结果的评价推广到对整个人的评价。例如常常说"这样的事都做不好,他(我)这个人简直一无是处"(合理的想法是"这件事让我不满意,但并不意味着整个人都糟糕得无可救药");(3)夸大后果,即夸大一件不满意的结果所导致的影响,"一切都完了"、"什么希望都没了",暗示自己不可忍受。(合理的想法是"我对这个结果感到失望,但我能够承受,其他方面还有努力的余地")。

这些不合理的思维方式往往导致对自己、对别人、对事情的过分苛求,从而不断感受到挫败。常见的对自己的消极暗示,如:"我必须把每件事做得没有差错,如我期望的一样出色。否则,我一无所长,一无是处"(例如"我这次考试绝对不能失败,否则一切都会不可收拾,我真是没法想象")。"任何别人必须理解体谅我、赞许我、做我感到满意的事。否则,他们就太不好了,应当受到责罚才对"(例如"他把我的自行车撒了气,他怎么能这样对我,像这样没有良心的人,真是坏透了,我简直气得受不了")。"环境与条件必须如我意,想要的东西容易地得到,不想要的一件也不碰到。否则,一切事情都太糟糕了"(例如"我一出门就碰到堵车,怎么这么倒霉,全让我赶上了,想起来就生气")。

咨询者首先需要帮助来访学生挖掘其不良情绪后面的不合理认识。很多时候来访学生会强调他之所以生气或焦虑等是因为外部的人或事。咨询者可以一边让他仔细回忆当时的情绪反应,一边不断追问他产生强烈情绪的内在原因,即如何思考的过程。在深知到不合理的信念(如"只要是我的朋友,那就在任何时候都不可以向我发火"),就可以通过辩论等方式,使来访学生意识到他的认识的不合理的地方,而转变为合理的思考方式。例如:

·他在校门口对我那么大喊大叫,当时真是让我又难堪又生气,太受不了了!

·你为什么会觉得特别生气呢?

·他怎么可以那样对待我?!

·为什么你认为他不能那样?

·我们本来是好朋友啊。

• 那又怎么样?
• 怎么可以对朋友那样大喊大叫?!
• 你认为只要是朋友就任何时候都不能吵架?
• …………
• 一个人能不能做到任何时候都不发火?
• 很难。可是对我他凭什么也发火?
• 对你的朋友们你有没有发过脾气的时候?
• 很少,以前偶尔也有过吧。
• 那时候你觉得你们还是朋友吗?
• 当然。我也就是当时那事觉得不顺眼,平时我们挺不错的。
• 这就是说朋友之间也可以有争吵?
• 吵吵也难免,过去了也就过去了。
• 那你觉得现在你们俩是什么情况呢?
• 唔。

(四)关于游戏及艺术活动的运用

由于小学生通过语言分析和表达自己的心理感受的能力还比较有限,通过游戏的方式来达到咨询的目的往往更为有效。游戏活动的作用主要表现在:儿童可以在游戏中比较充分地表达他可能潜藏在无意识当中或在通常情况下受到压抑难以表现出来的愿望,使咨询者能够了解清楚造成儿童情绪障碍的真正原因。通过游戏儿童可以宣泄内心的消极情感,尤其在遭受创伤事件之后这种宣泄有助于恢复心理的平衡。此外,游戏对训练积极的行为技能也相当有效。

在游戏疗法中,咨询者鼓励儿童按自己的意愿在游戏室内随意活动,"想玩儿什么玩具都可以,想怎么玩就怎么玩",咨询者并不指导儿童应该玩什么,不干预儿童活动的过程,即使在他只是坐着发呆时也不会去打扰。儿童真正体会到宽容、接纳和尊重,是他发生改变的关键。举例而言,儿童的情绪障碍之一是敌意泛化,即把在某些场合中受到的挫折不恰当地发泄到各种人和事身上。在游戏疗法当中,一开始儿童会表现出无目的的攻击行为,如摔打玩具,不理睬咨询者等。由于并没有受到指责,他会慢慢投入到游戏当中,可能出现更具体的攻击,如把玩具

想象成他在实际中不满的对象如哥哥或同学，加以训斥责骂等。当他的这些行为并没有招致惩罚而是受到理解，被接纳的感觉越来越强，他就开始逐渐出现积极的情绪反应，有时会对原先不满的对象表示友好（通过游戏），以前的情绪障碍逐渐减弱。这时再辅以其他如说理或强化的方法，会更有助于把这种改善巩固下来。

让儿童从事绘画、舞蹈及音乐等方面的活动也是有助于达到咨询目标的非言语的方法。通过没有主题的任意发挥想象的绘画，儿童可能表现出种种潜在的愿望，在这里咨询者正确地理解儿童在绘画中所蕴含的意义，并向儿童进行解释是相当重要的。通过自由发挥的即兴的跳舞唱歌，儿童可能使内心的情绪得到强烈的表达，即使对那些没有多少表演技能的儿童，只要引导得当，他们也会乐于投入到活动当中去，这里非常强调咨询者热情的鼓励和积极的配合。

（五）关于团体咨询

由于小学生的心理问题经常具有某种共性，又由于咨询人员比较少，所以可能会比较多地采用团体咨询的方式。团体咨询的优点在于：(1)学生们和咨询者之间的关系要比在个别咨询时更加自然。(2)咨询者可以较好地观察学生之间的交往关系。(3)同伴之间便于产生角色模仿。(4)同伴之间可以较好地互相反馈和互相帮助。团体咨询的方法比较适合发展性的问题，如自我认知和自我接纳的问题、人际感受性和人际交往技能的问题等。对咨询者而言，团体咨询要掌握的关键点在于：建立活动小组，形成有亲和力的小组关系，安排好小组活动时间，维持团体规则（尤其是保密性原则）。

在组织参加咨询活动的小组时，通常考虑将有相近问题或需求的学生组织在一起，但又要考虑他们个性上不宜太相似，如都是争强好斗的或都是胆怯退缩的学生组织在一起，就可能使团体活动的开展受到影响。由于小学生性别意识的发展，小组内都是同性的做法可能效果更好，而学生的年龄差别也不宜太大。此外，建立小组时应当充分尊重学生自己的意愿。由于团体咨询中常常包括良好行为模仿的内容，还要注意吸纳行为适应良好的学生参加小组。一个小组的成员一般在5～10名，小组活动最好定期举行，比如每周一次，每次一小时左右。

团体的规则对活动效果非常重要：(1)每一个成员应当尽量表达自己的真实想法和意愿，这样也才能起到宣泄和澄清的作用。(2)为了形成让大家尽情表达的氛围，所有成员都要服从保密原则，不和其他人透露小组成员在活动时说话的内容。(3)要积极参与共同的活动，在大家确定了某个话题时要围绕这一中心发言。(4)必须尊重小组中每一位成员，给他们以平等的谈话或表现的机会，不可随便打断别人的发言，要认真地听。(5)在小组中，咨询者起着协调和维持规则的作用。他并不指定必须的活动的方向或谈话内容，但是充分注意倾听学生的想法，帮助大家形成共同的意见，调动大家积极而平等地加入到活动中。

除讨论交流外，角色扮演游戏和心理剧也是团体咨询中的常见活动。

(六)关于环境因素

在不少情况下，学生的问题仅凭他自己的努力是难以解决的，因为原因更多的是来自环境当中的人和事。这时候要求咨询者在可能的条件下帮助学生改变所处的环境。例如受到父母虐待的情况，就应当去和父母进行沟通，影响他们改变对孩子的态度和教育方式，必要时可以借助学校和社会机构的力量乃至于法律的力量加以干涉。又比如学生在校外多次受到流氓分子的威胁滋扰，就应当报告有关的公安部门加以解决。当然，咨询者应当认识到自己的职责和能力的局限性，无法承担种种应由家长或其他教师担负的教育责任，但是对明显由外部因素引起并造成当事学生严重心理危机的情况，应当协调有关力量，使对学生不利的环境因素得到改善。

复习思考题

1. 简述学校咨询与辅导的历史发展概况。
2. 学校咨询与辅导的基本任务是什么？
3. 学校咨询与辅导的主要工作有哪些？
4. 学校咨询活动所应遵循的基本原则是什么？
5. 学校咨询会谈过程包括哪些阶段？
6. 学校主要咨询方法有哪些？

第十二章　教育测验与评价

教育测验与评价具有激励、诊断、评定和选拔等功能，二者在中小学教学与管理的过程中具有重要的意义。本章分为两节，主要阐述了教育测验与评价领域中的一些基本概念，教育测验与评价的特点、方法、程序，以及教育测验与评价过程中存在的问题及解决的方法等。

第一节　中小学教育测验

一、教育测验的概念

（一）概念界说

在教师的日常工作中，会经常涉及和测验有关的概念，其中有的有明显区别，有的意义相近，有的可以替换使用，但有的如果混淆就会出现问题。

1.测量

严格地讲，测量是给事物的某种属性给定数值的过程，回答了"有多少"的问题。如一把尺子量出长度，一份试卷测出学生的学习成绩。王鹏同学的身高为1.5米，是对身高的测量结果；而王鹏同学语文考了90分，则是语文水平的测量结果。测量不包含定性说明，如王辉的作业很整齐，并未对结果做价值判断。测量局限于对学生的定量描述，如王辉做完了50道题目中的10道题。教育测量包括了从身体素质到兴趣态度等多个方面，测量方法也是多种多样。

2.测验

测验是对于知识水平、情意状态、运动技能等的数量化测定，有广义和狭义之分。狭义的测验仅指一份测验卷子，而广义的测验指编制试题、施测、评分到报告成绩的全过程。在教育领域，测验只是测量的一种

形式，主要用来测量学生的学业成绩和心理特点。如果说测量回答了“有多少”的问题，只考察量的大小，测验则回答了“某个人做的怎么样”的问题，包含了对测验结果的解释和评判。

3. 考试

规范的考试是教师在教学过程中编制试题、评定学生学业成绩的过程，如期中、期末考试。它与测验的区别有两种看法。第一种是从教育测量学中引出，认为测验更为规范，从试题编制、实施测验到评分过程都有严格的程序，如儿童智力心理测验，而考试则是教师可自行安排，相对灵活，技术要求不高的测验形式。另一种观点与第一种正好相反，认为测验比较随意，如随堂小测验，而考试则较为正式，如高考，同时教师和学生对考试更重视。本书主要采用第一种观点。这种区分是相对的，在日常工作中二者可以混用。

4. 评价

评价是对某种教育活动的价值判断。评价包含定性描述或价值判断，更多的时候是两者兼而有之。测量结果能够给评价提供依据，但评价还可以借助其他非测量工具，如观察、访问、查阅文件等。评价学生的学习状况要以测验成绩为基础，而评价学生的行为会更多地依据教师的日常观察。

（二）测验的功能

1. 激励功能

教师总是期望获得好的教学效果，学生在测验中也总是想取得好成绩。测验能够推动教师努力工作，也能激发学生的学习热情。测验可以使教学目标更明确，令教和学更有针对性。测验还使学生提前接受着挑战，对他们适应毕业后的竞争环境是很有意义的。

2. 诊断功能

诊断性测验主要考察两个方面，一个是看基础打得好不好，可否满足学习某种新知识的需要，另一个是看理解和掌握上有什么错误及其原因所在，它为教学提供了丰富的反馈信息，使教师能及时调整教学。诊断是教学过程中不可缺少的环节，因为教学是师生间的互动过程，教师总要不断地了解学生在学习上的进展情况，考察是否有困难及困难

原因。就如同医生看病，既要指出病症，也要说明病因。而且只有找到了病因，治疗才能有效。如果教师知道学生有困难又不知道症结所在时，就可以出一些能具体反映学生困难所在的基础性方面的试题进行随堂测验。讲评试卷时，教师会把测验中反映出的错误反馈给学生，也会在其后的教学中有意识地纠正这些错误。

3. 区分和选拔功能

测验能够把学生的学业成绩分成多个等级，为选拔提供了依据，使选拔更为公平可靠。升学考试就体现了测验的选拔功能，如高考。选拔性考试的选拔标准取决于对人才的具体要求，奥林匹克竞赛以学科成绩为主要选拔标准，但地区性文体竞赛要选有特长、有潜力或有高技术水平的选手。

4. 评定功能

学生在学校里到底有哪些收益？教师的教学效果如何？学校的办学质量怎么样？如果想回答这些问题，一定要考察学生在测验中的表现。总结性的测验能够全面衡量学生的学业发展水平，预测学生的学习潜力，并在很大程度上反映教学质量。这些测验结果将影响到学校的分班、分组以及对教师和学校的评价。

二、测验的类型

依划分标准的不同，测验可以分成不同的类型。从测验目的上考虑，可以分成安置性测验、形成性测验、诊断性测验和总结性测验。从测验内容上考虑，可以分成成就测验和学能测验。从规范程度上区分，可以分成标准化测验和教师自编测验。从结果解释所参照的标准区分，又可以分成常模参照性测验和标准参照性测验。

（一）安置性测验、形成性测验、诊断性测验和总结性测验

1. 安置性测验

安置性测验的根本目的是分班、分组。在讲授新内容之前，教师常常要进行摸底测验，看看学生是否掌握了学习新内容所应具备的基础知识和基本技能，如在进行乘法运算之前要考察学生是否掌握了乘法口诀表。因为测验目的是考察学生能不能跟上新内容，安置性测验涉及

的范围比较窄，难度也比较低。安置性测验还能够反映学生的学习快慢情况，使教学节奏更趋合理。如果测验结果说明一些学生掌握得很好，而另一些同学掌握的很差，教师就可以适当地放慢进度，让程度差的同学有补习机会，程度好的学生做一些巩固性练习。

2. 形成性测验

形成性测验针对某一教学单元而设计，在教学过程中进行，其目的不在于评定学生，而是为了调控教学。教师首先要把课程内容划分为若干单元，然后根据某个单元的具体要求设置教学目标，在该单元结束时进行测验，了解教学中存在的问题，把握学习目标是否达到。测验或难或易，完全依单元要求而定。

3. 诊断性测验

诊断性测验能够反映学习中常见的错误，诊断学习困难，特别是找到困难的成因。诊断性测验的目的是发现问题，评分不作为正式成绩。批改试卷时，教师要留意学生容易犯哪些错误，错误的成因是什么。有时候可以让学生口述解题过程，以了解问题所在。一般来说，学习错误是有一定规律的。如小学一年级的加减法运算，常见的错误有进位数加错、看错数字等。诊断出问题后，教师要针对问题进行指导和治疗。过一段时间，再重新做一次测验，看看经过辅导后学生哪些错误已消失，哪些错误还存在，再进一步采取补救措施。

4. 总结性测验

总结性测验用于对学生学习情况的阶段性总结分析。在一个段落或一门课结束后，教师会编制一套试题，全面考察学生的掌握情况。总结性测验考核的内容比较广泛，形式比较正规，测验成绩或用来评判教学质量，或用于人才选拔。现行小学学科测验多采用闭卷形式，有时候也要求学生完成实践性课题。

（二）标准化测验和教师自编测验

1. 标准化测验

标准化测验从试卷上看，并没有特别之处，但在试题编制、施测和评分过程中有着严格的规范。标准化测验是由测验专家和教师共同编制的，试题质量较有保障。为了便于评分及保证评分的客观性，多采用

选择、判断等客观题。评分程序也有严格规定，评阅者需要根据评分细则打分，有时还要对评分结果进行复核。在解释测验结果时，标准化测验有常模标准可对照，常模是群体的平均水平。对照常模，就能知道和别人相比，自己考的怎么样。最典型的标准化测验是智力测验，如“比奈智力量表”，其常模是按年龄给定的，反映了在某个年龄段平均智商有多高。除年龄常模外，还有国家级、地区级或某个学校的常模标准。

2. 教师自编测验

教师自编测验是教师自己编制的测验，是在教学过程中针对教学实际引用现代测验原理编制的。虽然标准化测验的优点正是教师自编测验的缺点，但教师自编测验也有着标准化测验所不具备的优势。教师自编测验针对性、灵活性强，能反映实际教学中遇到的特殊问题。实际运用时，二者要结合起来使用。

（三）成就测验和学能测验

1. 成就测验

成就测验是对学生学业成绩的检查，常结合具体学科而设，如语文测验、算术测验。接受测验的学生，在测验前需要熟悉所考察的知识和技能，然后才能应付测验，考前准备的好一些，测验成绩也会好一些。学校平时的课堂测验，期中、期末考试等，都是成就测验。

2. 学能测验

学能测验，又称学能倾向测验，它考察学生在课程学习中所获得的能力，与学业成就有较大关系。学能测验不局限于某门课程，关心各门课程都需要具有一般能力，主要包括文字推理测验和数字推理能力测验。文字推理测验，就是透过文字衡量学生处理和运用概念的能力；数字推理测验，考察学生应用基本数学知识的能力。学能测验一般在小学毕业前进行，能在一定程度上预测学生的发展潜力。

学能测验与成就测验的区别在于，成就测验针对具体的教学内容而定，着重考察知识的掌握情况；而学能测验的测验内容比较宽泛，侧重于能力考察。

(四)常模参照性测验和标准参照性测验

1.常模参照性测验

按照在特定群体中的相对位置决定成绩的好坏,例如,“这个学生的成绩处在中等水平”,“他考了第一名”。常模参照性测验反映了考生在群体中的地位,也就是说和其他考生相比,这个考生考的怎么样?比较的范围小到班级、学校,大到整个国家、地区。选拔性考试一般是典型的常模参照性测验,如高考。常模参照性测验要在所定教学内容中,选出一些能区分出学生水平的题目,它不一定要面面俱到,但应该能拉开分数距离。题目难度以中等为宜,特别难和特别简单的题目要少一些。

2.标准参照性测验

考察是否达到了预先规定的标准,类似于各种执照考试,如驾驶执照考试。这种测验只关注考生是否达到了应该达到的水平,而不去管别的考生怎么样。比如对刚入学的小学生来说,能否从1数到100就是一个标准,只要达到标准,就算通过。在标准参照测验中,确定合格标准是重要环节。我们可以把“听写错误率不超过2%”看作合格,也可以把“做对85%的应用题”算做掌握。由此可见,确定“合格”或“掌握”的标准是标准参照性测验能否取得成功的关键。标准参照性测验往往是针对某几个特殊的知识点而设计,题目覆盖面广,并尽可能把所学的重要知识都反映出来。为了全面了解学生的掌握情况,标准参照性测验不去刻意拉开学生间的距离,题目该难就难,该易就易,完全随知识点的要求而定。严格地说,学生如果掌握的都很好,都是100分也没问题。反之,如果所有学生都掌握得不好,那么大家都不及格也无不当。

常模参照性测验和标准参照性测验的区别是:前者着重同学间的比较,后者关心有没有达到预定的学习目标。常模参照性测验适用于选拔性考试和总结性评定;而标准参照性测验适用于诊断和发现学生的不足,从而为改进教学提供反馈信息。在实际运用中,常模参照性测验和标准参照性测验并非完全对立。对某一份试卷,既可以按成绩的好坏将学生分成不同的等级,也可以考察是否通过了教学目标。

三、良好测验的标准

选择、编制测验以及测验结果的分析都必须考虑测验本身的质量如何。如果测验不能测到要测的知识和能力，或评分花时费力，同时又不客观，那么这种测验就存在问题。不管测验的目的是什么，好的测验都应当符合一定的要求，通常用实用性、信度、效度、难度和区分度等指标衡量测验质量。

（一）实用性

实用性反映了试题的基本质量，其基本要求是便于组织，便于实施，节时省力。

（1）便于组织。题意及答题要求清晰，文字浅显，题型不复杂。

（2）测验便于实施。试题由浅入深，分量合理，便于填答，测验时间适当。

（3）容易评分。评分标准合理，易于掌握。小学教师工作很忙，如果阅卷要求过于烦琐，测验就不易推行。而且，阅卷过于疲劳，会影响评阅质量。

（4）结果要容易解释。评出来以后，要容易解释。便于进行同学间的比较，能够说明学生的学习程度。

（二）可信度

可信度又称信度，指测验结果的前后一致程度，表示了分数的稳定性和可靠性。具体要求是，先后两次用同样的试卷测查同一批学生，则两次测验的分数应该比较相近；对同样的答卷组织两次评分，评分结果相近。如果上述评分结果相差悬殊，就表示试卷可信度很低。信度低的测验是没有用的，就像用一根橡皮筋去测量桌子的长度，每一次都会随意伸缩，谁会相信这样的测量结果呢？教师在工作中应注意评分的客观性问题，尤其对主观题的评分，很容易发生评分偏差。有一个有趣的事例，一位大学历史教师为了评分方便，自己做了一份标准答案，这份答卷竟然被其他学者评为不及格[①]。评分的客观性常用评分者信度来说

---

① 参见张玉田等著《学校教育评价》，中央民族大学出版社1998年版，第97页。

明，让几个老师批改同一份试卷，如果评分差不多，说明这份试卷的信度比较高。在作文评分中，评分者信度是一个特别重要的问题。为了克服作文或其他主观题的评分质量，应设计详细的评分规则。即使建立了规则，评分误差也是难以避免的。提高测验信度的一般方法是：(1)题量不能太少，(2)成绩要拉开档次，(3)多出客观题，(4)建立详细的评分指南，(5)评分要认真。最后一条尤其要引起教师的重视。

信度低说明试卷受偶然因素的影响比较大，这些偶然因素可能有学生的临场发挥，教室环境等各种影响答题过程的因素。好的测验较少受到无关因素的干扰，能够真实反映学生的实际水平。

(三)有效性

有效性在测量学上也称为测验的效度，指一个测验能测到预先想测的知识和能力的程度。如提供资料让学生写条件作文，如果给的资料太难理解，就考察不出学生的写作能力，因为阅读能力影响了写作水平的表现。再比如算术试卷不能有生字，否则本来是考察数学能力，但识字能力却影响了算术成绩。效度是针对测验目的而言的，测验结果只有和测验目标相比较才能了解其针对性和有效性。估计测验效度的方法主要有两种：

(1)内容效度，反映了题目对所考察内容的代表性问题。要求从预定教学内容中抽取有一定代表性的试题样本，使试题的覆盖面比较大，重要内容均有涉及。如果内容效度低，就会发生这样的情况，试题主要针对某一部分内容，假如学生正好掌握了这些内容，成绩就很高；假如没有掌握这部分内容，成绩一定很低，即使其他内容掌握的再好也于事无补。

(2)效标关联效度，反映了测验分数和所选择的效标分数之间的一致程度。效标是检测效度的参照标准，通常用一个较为公认的测验工具作为效标。如教师自编测验要想获得认可，就需要和某个标准化测验进行对比。如果二者一致性高，即教师自编测验分数高，学生标准化测验分数也高，表示这个教师自编测验具有比较好的效度，反之亦然。

和信度相比，测验的效度更为重要。因为效度高的测验信度一定高，就如同打靶，只要打中目标(效度高)，当然每一发子弹都落在靶心

(信度高),反之却不然。为了提高测验的效度,应设计清楚的教学目标,并按照教学目标编制试题,具体方法本章后面详细阐述。

(四)难度

难度即测验的难易程度,提供了试题平均通过率的信息。一份试卷的难度取决于每一道题目的难度。难度用全体被试在某题的得分率(P)表示。如果全部通过,难度为1;如果谁都没有通过,难度为0。难度值在0到1之间,难度值越大,表示题目越容易。高分段人数少,低分段的人数多,表示难度较高。高分段的人数多,低分段人数少,表示难度较低。难度中等时,最容易拉开考生间的档次。不同的测验对难度有不同的要求,如选拔性考试难度以中等为宜,否则很难筛选。一般来说,某一道试题答对的学生少于20%时便是过深,答对的多于80%时则是偏浅。

(五)区分度

区分度是测验能否拉开分数距离的指标。试题的区分度也称为鉴别力,表示某道题目能够将不同程度的学生鉴别开来的能力。测验通常包括几道或几十道题目,假设总分的高低能够说明能力的强弱,那么区分度高的题目表示总分高的考生在这道题上的得分也高。相反,如果总分高的同学这道题的得分反而低,则这道题的区分度比较低。在测验中会有这样的情形,因为题意不清差生凭猜测得了分,好学生却放弃做答,这个题目的区分度就有问题。

试题难度直接影响区分度,特别难的题目大家都不会做,特别容易的题目大家都会做,这两种题目区分度都很低。反之,中等难度的试题的区分度比较高,难度为0.5的题目,区分度最大。

四、测验的编制和实施

(一)确定试题内容

在选择试题内容时,应设计测验蓝图。测验蓝图包括确定测验目的、测验内容以及编制双向细目表等内容。

(1)确定知识点。教学内容总可以分析为一个个独立的知识点。如语文测验中通常把内容分为识字、听话、说话、阅读和作文几个部分。在此基础上,还可以再细分为分知识点,如识字包括辨形、析意、读音。

(2)确定认知水平。B. S. 布鲁姆认知目标分类系统把认知领域的教学目标分为识记、理解、应用、分析、综合、评价六个层次。其中的识记、理解和应用是最简单实用的分类方法。我国有的学者在此基础上提出了识记、了解、简单应用、综合和创见五个方面。

(3)设计双向细目表。双向细目表是由教学内容和教学目标构成的。至于在每个学习水平上有多少道题目,要根据大纲要求而定。如果教学内容是生字学习,则识记的比例要大些。以下是一个双向细目表实例:

表 1 小学自然常识测验题计划[①]

目标 题数 / 教材内容	识记	理解	应用	分析	综合	评价	合计
生物世界	3	5	6	3	2	1	20
资源利用	2	3	3	1	1	0	10
动力和机械	2	3	4	2	0	1	12
物质、物性、能量	5	6	8	3	2	1	25
气象	2	4	3	2	2	0	13
宇宙	2	5	4	1	0	0	12
地球	2	2	2	1	1	0	8
合计	18	28	30	13	8	3	100

(二)选择试题类型

课堂测验的题型有客观题和论文题两种。客观题包括填空、判断正误和多项选择等题型。论文题包括简答题和论述题。客观题要求学生从已知的选项中挑选答案,其特点是题目多,但学生没有做答自由,更无法用自己的语言答出自己的风格。在阅卷方面,客观题有很大优势,评阅时,速度快,准确率也很高。

论文题是向学生提出问题或叙述句,要求学生用自己的语言做答。论文题包括论述题和简答题。论述题允许考生自由做答,对答题篇幅没

① 参见贾非著《考试与教学》,吉林教育出版社 1994 年版,第 85~86 页。

有限制，如题目可以是“论述对环境保护问题的看法”。简答题常用“指出”、“列举”、“简述”等指导语来限制论述的方式和篇幅，如题目是“请简要论述测验和评价的区别”。论文题给学生较大的自由度，学生可以根据自己对问题的了解，选择适当的材料，深入表达自己对问题的看法。论文题便于测量学生“想象力”、“创造性”、“表达能力”等方面的能力。

客观题的局限是不能反映学生选择素材、组织内容和统整观点的能力。论文题的弱点是题目覆盖面小，评分也难以客观，同一份试卷，由不同的老师评分，给分差异较大，甚至同一个老师在不同时间评分，给分也会不同。

下面用图表的形式对比两种试题的优缺点。

表 2 客观题和论文题的比较[①]

	客观题	论文题
1. 考察方式	选择正确答案	自由表达看法
2. 考察内容	能考察各种技能，但不适于考察选材、组织、书写和解决问题等能力，有效测量记忆性知识	能考察高层次思维能力，如选材、组织、书写和解决问题等能力，不能有效测量记忆性知识
3. 试题编制	较难编制	较易编制
4. 题目覆盖面	题目多，内容代表性强	题目少，内容代表性差
5. 激励功能	激励学生广泛了解知识	激励学生深入分析问题并有效表达
6. 答题过程	避免书写技能对考试的影响	答题受到书写技能的影响
7. 评分	答案对错分明，评分容易，不易出现评分偏差，评分信度高	评分费时，评分信度低

① 参见 N. E. 格朗兰德著、郑军等译《教学测量与评价》，河北教育出版社 1991 年版，第 66 页。

因为客观题和论文题各具优缺点，所以搭配使用效果最佳。如果想在短时间考察较多的知识点，最好采用客观题。如果想深入考察学生的能力，论文题的答案提供了更丰富的信息。为了提高论文题的评分信度，需要设计详细的评分指南。

（三）评分

计分方法可分为等级分和百分制两类。等级分在中国隋唐五代就广为使用，百分制则是 20 世纪初教育测量学的发展产物。百分制的核心思想是教育现象可以精确测量，比如试卷中有 10 道题，每题 10 分，总分 100 分。

等级制的计分方法除五分制和 A、B、C、D、E 外，还有许多变形。最常用的有 A+、A、A-，D+、D、D-；“达到”、“稍欠”、“需努力”等。在使用等级分时，各部分成绩应单独汇报，不必给出总成绩，各部分成绩单独汇报有助于师生发现问题所在，并使掌握好的方面形成正反馈。除一般的等级分外，教师还可以用通过或不通过来评分。在国外，甚至有人提出在小学阶段，应取消评分制，而代之以其他评价方式，如写评语等办法①。

使用等级分的好处是避免了在同一分数等级上同学间的攀比，会减轻过分的分数竞争。但缺点在于，等级分比较粗略，不容易反映个体间细微的差别，评分尺度也较难把握。此外，等级分在分数合成上困难更大，比如某学生语文得优、算术得良、常识得良。则三门课的总分是多少呢？可见，评分太细太严，会造成过分计较分数的学习心理。而评分太宽泛，虽然可以减轻学生的压力感，但不利于激励部分学生在学业上精益求精。教师要根据教学任务，灵活选择计分方式。

在评分时，教师要注意到自己对学生的看法可能会影响到评分过程。对于那些特别淘气或特别不努力的孩子，教师会不会给他扣分呢？其实影响评分的因素很多，比如教师评分时的精神状态，对学生的好恶偏见，对卷面的要求等，都影响着教师的评分心理。为了做到评分的公正性，教师应自觉地克服这些问题。

---

① 参见冯施钰珩编《评估与测验》，朗文出版社 1995 年版，第 82 页。

小学生好胜心比较强，教师在报告成绩时还可以采用一些比较活泼的做法，比如设计些有趣的图章，像小红旗、小飞机、小花猫、开心的笑脸等，表达对学生作业的满意程度。这些形象的标志会使成绩好的学生受到更大的激励，成绩差的学生也不至于特别失望。

在有关素质教育的讨论中，计分方法也引起广泛讨论。为了转变当前教育实践中普遍存在的片面追求升学率问题，改用等级制的呼声很高。我国不少地区、学校采用了等级计分制，这对素质的全面发展确实有一定的作用。和百分制相比，等级制能避免"分分计较"的学习心理，减轻学生的考试负担。但同时我们也不能把过度追求分数竞争、以考试为指挥棒的教育现状归罪于计分方法。

(四)测验分数的解释

李明同学回家后告诉妈妈自己在算术测验中考了80分，那么他考的到底怎么样呢？其实孤立的分数并没有实际意义。如果班级里大多数同学都低于80分，则80分是一个不错的成绩。但如果其他人都高于80分，则80分就是班里最差的成绩。可见，分数只有经过解释才具有实际意义。

解释分数时，既可以和其他同学的学习表现相比较，也可以和考核标准相对照。在常模参考性测验中，考生的成绩要和群体中其他成员相比较，而在标准参照性测验中，考生的成绩要和预先规定的标准相比较。无论是和其他考生比较，还是和规定的标准比较，分数的意义是在比较中获得的。

在比较时，应考虑到测验分数和物理测量不同，其测量值具有一定的局限性。同样考85分的两个同学，其分数值虽然相同，但反映出的水平和存在的问题并不完全相同。用统计学的观点看，分数相差较小的两个成绩如83分和85分并不一定存在显著性差别，因为相差的2分可能只是由于偶然误差造成。在测量身高体重时，可以说50公斤是25公斤的两倍，65公斤比50公斤重15公斤。在教育测量中，很难做这样的比较。某学生在数学考试中得0分，并不意味着他的数学知识为零、能力为零。0分只意味着他一点也不会做某张试卷。再比如，有两个考生在语文测验中都考了95分，其中一人是拼写有错误，另一人则是组词

有错误，所丢失的这 5 分，含义是不同的。更不用说语文和数学，数学小测验和数学竞赛。教育测验中的分数不像物理测验一样具有确定的单位，在解释分数时，教师不应当过分夸大分数的含义。

汇报成绩时，教师可以根据以前的情况，指出学生在本次测验中是否有进步，从而使测验更有激励效果。在反馈考试结果时，教师可以采用多种方式。教师可以一个一个的和学生谈，也可以只是把卷子发下去。在小学低年级，一对一的方式比较好。教师可以有针对性地辅导学生，教师还可以让学生自己找错误或同学间互相找错误。

第二节　中小学教育评价

一、中小学教育评价概述

最早的有组织的教育评价可以回溯到中国的科举考试。科举考试的目的是通过考试的方法来挑选人才，在唐朝时科举考试已经发展得很完善。完善时期的科举考试不仅考察学生的书本知识，也考察学生的实际能力，是一种非常好的选拔人才的方法。但后来逐步形式化，变成另一种束缚知识分子思想的工具。

西方直到 19 世纪末期才开始实行正规的教育评价活动，早期评价研究主要集中在美国。赖斯的拼写测验是经典的评价研究，这项研究是在 1895 年到 1905 年的十年间在美国全面开展的。作为著名的教育批评家，赖斯发现不同的学校在安排练习时间上有很大的不同，有的学校要求学生花大量的时间进行拼写训练。那么练习时间长，效果就一定好吗？赖斯于是在全国范围取样，测评学生的拼写能力，结果发现练习时间对拼写水平没有影响，练习时间只要达到最低要求就可以。在此基础上，赖斯提出应当减轻学生的拼写负担。如果没有拼写测验这项研究，赖斯批判的力度是有限的。20 世纪初，教育评价和教育测验发展很快，此期最有影响力的桑代克被称为现代教育测验之父。到了 20 世纪 30 年代，这一时期研究成为教育评价的里程碑。这一时期研究对一系列学校教育成果进行了评定，并使人们认识到，为了使评价能够达到预期目

标，关键要明确每种教育活动的目标。20世纪50年代，布鲁姆建立了教育目标分类学。直到现在，布鲁姆的教育目标分类学仍然是测验的重要指标体系。

评价是在特定信息的基础上，对事物某种属性的价值判断。教育评价就是利用所有可行的评价技术来评量教育所期望的一切效果①。如"某校办学水平很高"，这就是一种对学校工作的评价。很多教育效果，如学习态度、兴趣与习惯很难定量测量，但评价却适用于任何教育情境。

如果说测量给定了量的大小，评价则体现了价值判断的过程。在日常生活中，人们每天都要做很多的选择。其实小到购买物品，大到职业选择都是一个从评价到选择的过程。因为涉及价值判断，评价是一种比较主观的活动。学生同样的一个表现，不同的教师会作出不同的评判，因为这些教师所采用的评价标准并不完全相同。

目前教育评价的概念有广义和狭义两种。广义的教育评价包括对于教育活动一切方面的评价，狭义的教育评价主要是对学生发展的评价，又称为学生评定②。广义的评价较为笼统，狭义的评价关注教育效果而不看过程，以下有关评价的讨论采用广义的评价概念。

教育评价能促进变革。评价是一种回顾现在、展望未来的活动，有关素质教育的讨论就是在检讨应试教育的基础上展望未来的教育模式。评价还能帮助我们反思一些习以为常的问题。例如，学生学业成绩的好坏是否能够说明办学质量?学校除了提高学生的学业成绩外，还应当实现哪些教育理想？从这个意义上讲，评价能够开阔教育者的思路，引发教育观念的变革。

二、中小学教育评价的类型

从评价的严格程度上考虑，可以分成正式评价和非正式评价。例如在教学过程中教师以口头或书面形式作出的评价报告是正式评价，而

---

① 参见李聪明著《教育评价的理论与方法》，台湾幼狮书店1980年版，第3页。

② 参见张玉田等著《学校教育评价》，中央民族大学出版社1998年版，第20～21页。

对学生的印象和看法属于非正式的评价。从解释评价结果的标准上考虑，可以分成相对评价和绝对评价。从评价的功能上区分，可以分成形成性评价和总结性评价。

（一）相对评价和绝对评价

对应于常模参照性测验和标准参照性测验，评价可分为相对评价和绝对评价。相对评价是在群体中进行对比，这时衡量标准是相对的，如某个老师教的好不好是通过和其他教师相比较而获得。所谓“矮子里拔高个”、“水涨船高”，就与这种评价方法有关。

绝对评价要和预定的标准相比较，只要达到了标准，就称为合格。例如进行学生全面发展评价时，可以设计一个固定的标准来衡量发展状况，那么评价结果就可能是某个班的学生发展都很好。有些国家规定教师要满足一定的专业要求，必须通过某种资格认证考试，才能获得教师资格。

（二）形成性评价和总结评价

对应于形成性测验和总结性测验，评价可分为形成性评价和总结性评价。

形成性评价是指在活动过程中，以改进工作为目的而开展的评价。通过揭示问题和反馈信息，这种评价对改进工作质量很有帮助。最近几年，有些国家开展了教师教学质量的形成性评价，要求教师在自我评价和他人评价基础上，分析工作中存在的问题，设计下一步工作目标，并在实践中落实这些目标。在此过程中，要不断进行反馈，以期实现提高。

总结性评价是对活动结果的评价，它的目的在于评判活动效果。比如鉴定一所学校的办学能力，考察教师的工作质量。这种评价具有事后检验的性质，一般是上级教育管理部门开展的评价活动，其评价结果会影响行政决策。

形成性评价和总结性评价在评价技术上并没有差别，只是实施过程不同。前者贯穿于活动的全过程，以改进工作为目标；后者要等到活动结束时才进行，目的是为了鉴定分等。

三、中小学教育评价的内容

教育评价可以拓展到教育的方方面面。在宏观范围，涉及教育目标、教育结构、教育管理体制等方面。在中观层面，包括教师队伍、办学条件、学校各项工作。微观层面则关注学生的学习和发展。在小学教育活动中，学生发展评定、教师授课质量评价、课程和教材评价是最主要的评价活动。此外，诊断学校中存在的特殊问题，评价教改实验，评估学校的总体表现也较为常见。下面具体介绍三种主要的评价活动。

(一)学生发展评定

学生发展是衡量学校办学水平的关键指标。它不仅是升学与就业指导以及因材施教的基础，还能帮助学生正确估计自己，并了解自己的特长。评定学生要考虑许多方面。最基本的有学业成就、行为表现和身体状况三方面，即智育、德育和体育。

学业成就不仅包括学生在知识领域的学习成绩，还包括技能和情意领域的学习表现。由于知识更新特别快，学生在学校里主要是学习基础知识，打好基本功。在此基础上，培养学生学习知识及运用知识的能力是关键所在。在培养运用知识的能力时，实际技能的训练应引起重视。小学课程比较强调技能的培养。语文课的听、说、读、写都有着具体的技能要求，例如识字方面运用拼音、分析字形和查字典就是最起码的技能要求。而自然、手工和音体美等课程注重实际操作、运动和艺术技能。情意领域的学业表现有态度、兴趣、习惯和鉴赏力等学习品质。在评定学生的学业表现时，知识和技能只是学习的结果，而态度、兴趣和习惯则反映了学生在学习过程中的表现和特点。在终身教育背景下，知识的累积并不是最重要的，反而爱学习、会学习等学习品质对学生的发展更具影响力。

行为表现评价也就是操行评定，用以考察学生在道德品质和行为处事上的优点与不足。我国正处于社会转型期，学校中普遍存在着偏重智育、忽略生活和品德教育的现象。操行评定应考察学生在伦理道德、品德修养和性格特点三方面的特征和表现，如敬孝心、礼貌、勤奋、进取精神、合群性、公德性、朴实性、集体意识、责任感、社会适应性等。一份

好的操行评语不在于面面俱到，而要能反映学生的独特特征。在评定小学生的行为表现时，要多挖掘学生的优点，同时有针对性地提出意见。

身体状况评价包括体质、体力、精力、卫生习惯和良好的生活方式等方面。体质评价要考察下述五个方面：(1)身体发育水平。(2)生理机能水平。(3)身体素质和运动能力。(4)对外界环境的适应能力。(5)心理状况。中小学生身体状况是全面发展的一个重要方面，应在学生发展评定中得到足够的重视。

评定结果应当是对整个评定过程的记录和说明，而不应仅仅是测验得分。评定可以针对各种情境，考察学生在具体活动中的表现。例如要想评定学生的学习兴趣，就要观察学生在课堂上的表现。评定时还要根据课程内容，对照学生以前的学习状况来作出综合的考察。同样是听课不专心，原因却是多种多样的。教师要针对实际情况，作出具体分析。可见评定比测验结果蕴含了更多的信息，能够起到更好的反馈作用。

（二）教师授课质量评价

中小学教学中，教师起着特别重要的作用。由于中小学生年龄较小，尚不具备很强的自学能力，他们的学习兴趣、学习方法、学业成绩都要受到教师授课质量的影响。上好每一堂课是对教师的基本要求，也是关系到下一代的大事。授课质量评价能让教师清楚知道自己的教学特点，了解长处与不足，也提供了新老教师相互学习的机会，对年轻教师的成长极为有益。

进行授课质量评价时，首先要确定评价的标准，这个标准要明确、具体、相对独立，要能够全面衡量教学的各个方面。前苏联著名教育家巴班斯基认为教学质量可以从以下方面去衡量：(1)对新事物的感受，(2)教育分寸，(3)本学科的知识，(4)发展学生的思维，(5)培养学生的一般学习技能，(6)培养学生对学科的兴趣，(7)以个体方式对待学生，(8)学科课外活动的组织①。

实施授课质量评价时，不同的学校可能会选用不同的评价标准，但基本都会涉及以下方面：(1)教学目标完成情况，(2)学生的课堂参与，

---

① 参见张玉田等著《学校教育评价》，中央民族大学出版社1998年版，第142～146页。

(3)内容安排,(4)教学方法,(5)语言表达,(6)教学原则。具体到每一个方面还应当具体化,如学生的课堂参与可能会有以下特征:能跟上教师思路,积极思考,善于提出问题或者有独特见解。再如教学方法的评定标准可细分成表3。

表3 教学方法的评定指标①

评定标准	
内 容	等级
1.有效地运用启发式原理进行教学(此条不在于看教师讲的多少,关键是怎样讲,怎样有效地运用启发式原理讲) 2.课堂教学气氛活跃,学生学有所得 3.充分发挥教具和演示实验的作用,教学直观,或创造感知环境让学生主动学习 4.能深入浅出讲清概念,引导学生深化概念	优
基本做到以上几点	良
做到1、3条	中
不及中等者	差

教师授课质量评价包括专家、同行、学生和自我评价。现代教育评价强调教师要增强自我评价意识,加强评价的形成性功能。在进行自我评价时,教师既不要妄自尊大,也不要妄自菲薄,要善于自我衡量,找出自己的长处与不足。作为一名年轻教师,教学上存在一些问题是难免的,如果善于反省,问题反过来会成为动力。学校在开展评价活动时,也应注意评价结果的协商和反馈,减轻教师的心理顾虑。

对教师的授课质量进行定量评定虽然能够在一定程度上反映教师的教学水平,但其形成性功能并不是很强。在中小学教学实际中,多采用听课、评课的深入交流形式评价授课质量。不是局限于固定的评价指标,要能够结合具体的情况分析教学的特色和问题。对中小学教师来

---

① 参见吴钢著《现代教育评价基础》,学林出版社1996年版,第266页。

说，评课是很重要的一种能力，因为评课是教学常规的一部分。

(三)课程和教材评价

课程和教材是教育评价中比较容易忽略的部分。事实上，课程是学校教学改革的基础，只有站在分析和评判教材的高度，才能使教学内容的安排更为合理。如果不从课程入手，教学改革很难深入。当我们评判学校教育重智轻能、批评教育质量不高时，可曾想到首先应该检讨的是课程和教材是否适当。我国香港地区在全面检讨学校课程时，提出以下问题①：

(1)今天我们的学生应该学些什么？

(2)他们应该怎么去学习，才能学得更好？

(3)从以往课程发展的经验中，我们得到哪些什么启示？

(4)现在的课程要怎么改，才能使我们的学生学得更好？

虽然全面的课程分析总结不是个别教师可以完成的，但对以上问题的思考会影响教师的教育观念。在开展课程和教材评价时，教师的意见很受重视，因为教师最了解学生对课程内容的看法，以及教材处理上的困难。例如在评价语文教材时，研究人员可以请教师就教材的内容、组织编排、练习活动、辅助材料、外观等方面进行评议。具体到每个方面，应给出评价标准。如内容的评价标准为：深浅适当，以学生为本位，切合学生的生活经验，能引发学生的学习兴趣等。再如语文练习的评价标准为：练习题能够配合教学重点，深浅配置适当，具有启发性和趣味性②。对于这些问题，教师是很有发言权的。

在教学过程中，教师也可以开展微观的课程或教材评价。比如教学内容是否适当，是否考虑了农村或少数民族地区的特殊性；语文教材对听、说、读、写的要求是否得当；处理教材过程中有哪些困难。总之，教师在教学中遇到的问题都可以成为评价的议题。

---

① 参见香港教育署《香港学校课程整体检视改革建议》，1999年，第3页。

② 参见黄显华等《香港中小学中文科课程与教学研究及发展计划报告》，香港中文大学，1998年。

四、中小学教育评价的基本步骤

实施评价时，会考虑以下问题：评价的标准是什么？评价对象怎样选择？如何收集评价资料？怎样分析和报告评价结果？评价的关键是建立评价目标，并在此基础上通过收集和整理资料，判断目标的达成情况。比如要想评价小学生的作文能力，就要分析小学作文教学的目标，并在此基础上建立评价标准。然后选择一些学生，考察他们的作文水平。最后要比较学生实际作文水平和教学目标的差距，分析作文教学中到底存在哪些问题。

（一）建立评价目标

现代教育评价的总目标可概括成以下类别[①]：

1. 直接与学业成就有关的评价目标

（1）知识和技能目标：包括理解、知识、思考、技能、生活实践能力等。

（2）情意目标：包括态度、鉴赏、兴趣、习惯、品德等。

2. 间接与学业成就有关的评价目标

（1）学生的智能、性向等。

（2）学生的环境：家庭状况、交友情形、学校条件、管理、教师、课程、教材等。

（3）身体的评价目标：包括身体和健康状况等。

在中小学教育实际中，要着眼于学生的全面发展，尽管短时间内，不一定要经常、正规地开展综合评定，不一定要具体测评学生的综合素质，但对于全面发展内涵的把握，会开阔教师的评价视野。

实际的评价活动，往往只针对总目标中的某个方面，如学习态度。设计评价指标时，首先要考虑学习态度应当从哪几个方面去考察，然后再具体分析这些内容的行为表现。例如在小学数学教学中，教育工作者对学习态度设计了以下评价指标[②]，“听、想、作业”。“听”可以从视线、

---

① 参见李聪明著《教育评价的理论与方法》，台湾幼狮书店 1980 年版，第 53 页。

② 参见张建中《培养数学学习评价与调控能力初探》，《上海教育研究》1997 年第 4 期。

神志、小动作三个方面去觉察。“想”从举手次数，发言质量，参加师生间、生生间讨论的时间三个方面去考察。“作业”从书写形式、完成任务时间、结果质量三方面去检查。这样的指标具体、可测、有前瞻性。

(二)选择评价样本

进行实地评价时，对象和场所的选择也是关键。要开展全国小学生身体状况的评价，如何选样呢?选农村还是选城市，选南方还是选北方，选二年级还是六年级，这些问题是需要慎重考虑的。一般来说，样本的选择取决于评价的范围和目的。如果只是某个市或某个县的评价活动，就要在相应的总体范围里选择几所有代表性的学校。选择了学校后，还要在每一所学校里抽取有代表性的学生样本，如男女生比例应该适当。样本的代表性强不强取决于抽取方法，与样本量大小并没有绝对关系。如果选择不得当，大样本并不一定好。如抽取了一个很大的小学生样本考察学生的身体素质，但其中主要是男生，则样本代表性不强。选样时，要考虑各种影响样本代表性的因素，让这些因素在样本中有所体现。抽样还要考虑可能性，必须在人力和财力允许的范围内进行评价。

评价的场所对评价质量也会有影响。在评价教师的课堂教学质量时，选择哪个班，评价哪堂课，哪些人来听课都将会影响评价结果。教师在评价学生时，也要注意到评价情境对评价结果的影响。有些学生在自己喜欢的课程上表现出色，但在其他课程上却表现平平。而且，课内外的表现也是不同的，课堂内并不出众的学生课外可能有多种兴趣，如阅读广泛或喜欢科技实验。为此，教师要从多方面了解学生，使评定更为全面。

(三)收集评价信息

收集评价信息的方法主要有观察、问卷调查和访谈等。这些方法在教育研究中有具体的介绍。下面简要介绍教师经常要使用的几种评定方法。

1. 观察

主要是在自然状态下的观察。以了解学生自然流露出的特点。成绩测验只能显示学习效果，但观察提供了学习过程中学生的学习状况，比如学习的兴趣和态度，以及学习习惯等多方面的信息。

2.检查作业

检查学生的笔记、大作业、日记、作文等作业。了解学生作业完成情况、有没有抄作业、写作业是否认真等课外学习习惯。对高年级的学生，作业是考察高层次思维能力的重要方法。

3.考试

可以是口试或笔试，也可以是实践性测验。实践性测验有两大类。一种是完成实际课题，如语文课中的“采访”或写读书报告。另一种是现场表演或实际操作，用以考察音乐、体育、手工、珠算和劳动等方面的技能。

4.家访

通过家访形式，与家长和学生交谈，并深入了解学生的学习和生活环境。对学生课外学习环境和学习状况的了解，有助于全面了解学生。

5.轶事记录法

是观察法的延伸，是将学生在自然状态下流露出的行为进行客观的记录。轶事记录法所记录的情境是一些典型行为，从中能够反映出学生的基本特点，特别是性格与品德方面的特点。教师如果能在日常工作中持续地做一些轶事记录，在评价学生时就有了生动的素材。方法是在卡片上记录观察到的现象，例如以下的实例。

学生姓名：王建　　观察者：李欣

时间：＿＿＿＿　　地点：＿＿＿＿

事件：王建上课时一会儿和同桌说话，一会儿掉转头往后看，老师提问时，他把手举得很高。请别的同学回答问题，他也跟着大声附和。但真正问他时，却又答不上来。

解释：王建希望引起大家的注意，特别是得到老师的重视。他在家里很受爷爷、奶奶宠爱。来学校后，感觉受到了冷落，就采取一些不适当的方式，让大家注意到他的存在。

（四）报告评价结果

重要的评价在工作结束应写一个评价报告，可简可略。但至少应该具备以下内容：评价目标、时间、人员、方法、结果和建议。其实教师不一定要经常写这样的报告，但每个学期班主任都要给学生写评语。有的教

师很善于用评语概括学生的全面发展,还尤为重视让学生增强自信,克服不足。但对于缺乏经验的教师,写评语是一件很困难的事情。例如,从哪些方面考察学生?考察的方法是什么?都需要用心考虑。为了写好评语,教师首先要清楚教育目标,其次要细心观察学生的各种表现,并把观察到的表现记录下来。观察也体现出教师对学生的关心,只有乐意观察才能收集到丰富的感性资料。一般来说,综合表现要包含下列内容:(1)学业成绩以及学习过程中表现出的品质和特点。(2)参加的课外活动以及个人兴趣及特长。(3)学业成绩以外的品质与技能。资料收集工作要围绕着这些方面。

在报告学生的表现时,最好将学生的能力情况、兴趣与态度,以及前一段时间的学习情况做一简单概述,说明其成长过程。如果能够从个体发展的观点看待学生,教师就不会把成绩看成评价学生的唯一因素。其实学生之间个体差异很大,成绩差的学生并不是方方面面都不行,只要教师细心留意,就能从每个孩子身上找到优点和特长。现代教育评价认为,评价者和被评者应当加强沟通。如果学生能够对评定中不适当的地方发表意见,则评定的激励功能就会加强。

五、当今评价的问题与发展

教育评价在中国的发展历史不长,再加上教育本身也存在着这样那样的问题,致使教育评价也在一些方面存在着偏颇。如过分重视考试分数,忽略了素质的发展。下面首先概述当前测验与评价中存在的问题,然后介绍一些正在推行的改革办法,最后探讨评价的发展方向。

(一)现存问题

测验和评价的应用以激励学生和改进教学为目标,对此观点,多数教育工作者都很认同。但实际教学中,某些教师往往用测验一个尺度,从学业成绩一个方面衡量学生的发展水平,这样不仅会妨碍学生的全面发展,也会对教学改革形成阻力。

1. 重知识轻能力

尽管从理念上看,学校要培养全面发展的人,但实际上,即使在小学阶段,以考试为中心的现象也很普遍。测验命题死纠知识细枝末节,

忽略了记忆以外高层能力的评定，从而在一定程度上助长了死记硬背的学风。其后果是学生学习负担沉重，影响了多元能力的发展。

2. 片面追求分数

分数成为学习目标，不利于激发学生的内在求知动机。从教育心理学上看，学生的学习动机有内在和外在动机两种。外在动机是为了获得外在奖励而激发出的学习动机，如为了获得高分而努力学习。内在动机是因为喜欢、有兴趣或活动本身的原因而激发起的学习热情。考试使很多学生为考试而学习，抑制了内在求知动机的发展。仅仅用测验分数评价学生，也容易挫伤困难学生的积极性。国外研究显示，那些比较聪明的学生在有评分的学校里学习态度更为积极，而那些学习比较慢的学生在不评分的学校里学习更积极有效①。在小学低年级，分数对差生的不良影响尤为明显②。

3. 影响学生心理健康

学校在评价学生时，学业成绩往往是主要的评价标准。有些老师会因为学生成绩不好而当众批评，甚至羞辱学生，使学生的自尊心受到很大伤害。许多成年人在回忆自己的小学生活时，不能忘怀的是老师的一次表扬或一个意想不到的鼓励，同时久久不能遗忘的是老师的蔑视或嘲讽。生活中经常有这样的情形，学生考了高分，就被认为是好孩子，而给以奖励；而考的不好，就会受到老师和家长的责难。考试压力给学生带来沉重的心理负担，引起考试焦虑，危害儿童的心理健康。考试竞争不利于学生间的互助与合作，还会导致一些不良习惯的产生，如抄袭、说谎、攻击性过强等。

4. 制约教学改革

由于测验对教育活动起着导向和控制作用，任何教育改革如果没有测验观念和测验内容与方法的变革都很难行之有效。在不合理的考试制度下，一些好的教育思想、好的教材和教法无法在实践中推行的事情时有所见。如学校开展愉快学习教学改革，但评价时仍然盯着学生在

---

① 参见冯施钰珩编《评估与测验》，朗文出版社 1995 年版，第 80 页。

② 同上。

传统测验中的得分高低，改革必然受阻。因为改革意味着采取新措施，行动之初可能会对常规教学带来影响，不仅不能保证使学生取得更高的考分，有时还会因追求一些素质发展使学生的分数下降。为此，有一些学校不敢改革，不愿改革。

（二）发展和改革策略

现代教育评价具有以下特点：(1)注重评价的形成性功能，(2)注重定性和定量相结合的评价方法，(3)倡导自我评价，(4)尊重评价对象的感受。总之，评价不仅是为了鉴定、分等，而且要考虑实际教育效果，使被评者在评价过程得以提高。为了推进素质教育的发展，学校和教师在评价学生时，测验观察、内容和方法都要有相应的变革。在近几年，我国小学采取了多种评价措施提高教学质量，并取得了很多经验，我们可以借鉴其中一些观点和方法。

1.从侧重一元评价到多元评价

人类的才智是多方面的，绝对不仅仅是学业成绩所能反映的。在具体的评价活动中，以测验成绩为主要尺度，这样的评价模式就是一元评价。现代教育评价倡导多元评价的思想，也就是从多视角，采用多种方法评价学生。在多元评价的思想下，教育要关注学生整体能力的提高。从应试教育到素质教育的转变，在评价方法上，就表现为一元评价到多元评价的发展。

在进行多元评价时，要考虑学校是不是只注重考好分，能升学，而忽略了智力和能力的培养。小学教育不应该把小孩的头脑填得满满的，压得死死的，而要让孩子的想象力、创造力有丰富的发展空间。因此，对小学生怎么教，怎么要求，怎么测验，怎么评价，是每一个教育工作者都应该思索的问题。而这些问题的核心是应培养小学生哪些素质和能力。从教育理想上看，未来的教育应当让所有儿童都有能力学习，并帮助他们充分发挥各自的特长。

教师不仅要在观念上树立多元评价的思想，实践上还要费一些心思。

(1)重视高层次认知能力的考察。为了培养学生多方面的能力，教师应设计一些小课题，让学生以小组的方式完成，如新闻调查、科技报

告等。实践性强的课题，能加强学生的以下能力：合作交流、分析和解决问题、安排筹划、总结报告、尝试错误以及从错误中学习。在小学高年级，这样的实践和锻炼机会更是必不可少。

(2)重视对学习过程的检测。要关注学生平时的表现，把评价渗透在教学过程中。教师要从自学、课堂提问、作业、单元测验等活动中考察学生的学习表现。

(3)注重对各种活动表现的检测。收集学生在课外活动中的表现，如演讲、朗诵、书法、文体活动、智力竞赛等。

(4)用多种方法收集评价信息。采用多种方法，从多方面收集评价信息，如观察、家访、轶事记录法等，不要只着眼于测验。

当前在一些中小学推行的"个人档案"，就是一种典型的多元评价方法。这种方法要求师生共同收集与学生的表现和发展潜力有关的实际证据，如学生的试卷、作品、小制作、活动表现、老师的观察记录等。这些信息帮助教师更全面地考察学生，学生也在此过程中提高了自我评价和自我管理意识。有的教师将"个人档案"分成两部分：(1)光荣的足迹。(2)避免再发生的。培养学生的荣誉感和自我检点心理①。

2.从侧重总结性评价到形成性评价

从选择适合教育的少年儿童到创造适合少年儿童的教育，是评价观察上的一大变革。总结性评价重在发挥鉴定和筛选功能，评价主要是为了衡量学生的好坏。相反，形成性评价所关心的是能不能指向提高——学校的发展，学生的进步。如果不能实现这一功能，则是失败的评价。

在当前的小学教育实践中，形成性评价已经是比较主流的评价方法，但在具体实施上，往往和总结性评价没有本质区别。比如形成性的评价表格要包括平时、期中、期末，包括教师对学生的评语、同学间的互评等多项内容，但如果只是在期末填写这些内容，本质上还是总结性评价。尽管评价者不会承认评价只是为了总结，但实际上评价的形成性功能远远没有发挥出来。评价应该贯穿整个过程，平时应收集信息，但实

① 参见于树华《学生设立自我档案好》，《上海教育科研》1998年第1期。

际情况往往老师不注意这个问题，不注重分析和反馈。常常是等到上级官员来检查工作时，才匆忙补起来。事实上，教师已忘记了许多有价值的信息。为了真正实现形成性评价的功能，在收集评价资料后，还要进行深入的分析，提供有效的反馈意见。比如对学习上有困难的学生，除了解其学习状况以外，还应了解学习兴趣、学习方法，在此过程中找到改进的办法。形成性评价最后要落实在实际成效上，这些成效不仅是成绩的提高，也包括学习态度和学习习惯等测验所考察不到的进步。

(1)考试和考察相结合。减少总结性考试次数，多开展形成性的单元测验。总结性考试不利于激励学生的后继学习，妨碍了形成性功能的发挥，应尽量减少。反过来，要多进行"低起点、小步子，快反馈"的形成性测验，让每一个学生都能不断提高。

(2)评分与评语相结合①。考试评分不能只是简单的一个分数，应采用评分和评语相结合的方法，用评语把分数反映不出来的问题提出来。评语要以鼓励为主，不能有刺激性语言。

(3)允许考第二次、第三次②。考试不是为了难倒学生，而是为了激发学生的学习动机。考的不好，可以适当采用暂不计分的方法，鼓励学生再做努力，最后取得好成绩。

(4)自评、互评和师评相结合。让学生参与评定过程，能增强他们的自我意识和独立性，促进学生在学习中的自我调控能力。

3.从侧重区分性功能到发挥激励性功能

教师只有发现学生的优点和特长，评价才不会偏狭，评价的激励功能才能得到更好的发挥，因为优点也就是学生发展的生长点。教育心理学中的"期望效应"表明，教师对学生的看法、期望会贯彻于言行之中，影响到学生的学习积极性。那些被教师期待取得好成绩的学生，成绩果真颇佳；那些被认为只能取得较低成绩的学生，成绩也确实较低。由于学生会朝着教师期望的方向发展，教师应坚持以找优点为评价的出发点，坚持以个体为主的评价标准，突出鼓励性评价。上海市闸北八中推

① 参见汪莹《面向21世纪的小学教育改革》，《上海教育科研》1997年第7期。

② 参见汪莹《面向21世纪的小学教育改革》，《上海教育科研》1997年第7期。

行了成功教育，其核心是创设成功机会，让学生尝试成功，鼓励性评价在其中起到重要作用①。

中小学生正处于心理和智力飞速发展的阶段，可塑性很强。教师要充分考虑儿童特点，用发展的眼光看待学生，另外还要考虑到学生间的个别差异问题，不能对学生过于苛求。即使对表现比较差的学生，只要他们取得了一点儿进步，也要给予表扬。当然，中小学生因年龄较小，有时候自我约束能力不够强，教师适当的批评和指导还是必要的。学生喜欢既有赞赏又能巧用批判的评价。对于学习成绩好的学生，教师要鼓励学生拓展兴趣，培养敢于求异的心理品质。对成绩差的学生，教师要多鼓励，让学生了解自己的长处，并逐步感受到进步的快乐。不管是哪一类，都必须要具体、中肯，特别是对差生的缺点评价更应该注意实际效果，要尽量减少有损学生自尊心的负面评价。总的原则是使学生真正意识到自己的不足，并且尽可能让他能够接受。

为了让学生体验成功，加强评价的激励功能，可以采用以下具体方法②：

(1)将课程分成小的单元，在每一单元内考核。由于单元内内容比较少，教学目标比较容易把握，有利于激发学生的学习热情。

(2)要扩展评价的范围，如语文教学把说话、写字、课外阅读都列为评价范围，实现“东方不亮西方亮”③。

(3)记录学生学业之外的突出表现，增加学生的成功感觉。对于学业成绩差的学生，这种方法尤其适用。比如有的学生虽然成绩不好，但动手能力强，就应该安排他们做一些操作性作业。有的学生成绩一般，但好奇心强，喜欢提问题，就要提供机会让他们探索一些问题。教师要挖掘学生的优点，用以激励学生。

(4)注重学生发展过程中的纵向评价，让学生体验到自己的进步。

---

① 参见刘京海《成功教育的基本模式》,《上海教育科研》1997年第1期。

② Curriculum and learning: Block C Assessment(1991). The Open University, Hong Kong.

③ 参见刘京海《成功教育的基本模式》,《上海教育科研》1997年第1期。

复习思考题

1. 测验有哪些类型,每一种测验的含义是什么?
2. 良好测验的标准有哪些?
3. 如何进行测验编制,编制测验有哪些要求?
4. 教育评价的类型有哪些,每一种评价的含义是什么?
5. 如何对教师授课质量进行评价?
6. 中小学教育评价的步骤有哪些?

第十三章　教育法制

这一章主要介绍我国教育法律的制度，涉及教育法律制度的产生背景，国外教育法发展的历史，我国教育法制建设的现状等基本问题。本章侧重分析了学校具体运行中涉及的法律关系及相关的法律责任和法律救济问题，同时，重点分析学校事故的相关法律适用问题。

第一节　教育与法律

一、法律的产生及其功能

法律是什么？法律是由国家制定或认可的并以国家强制力保证其实施的行为规范的总称。在阶级社会中，它是统治阶级意志的体现。一般说来，法律有如下基本特征：

首先，法是调节人的行为或社会关系的规范；第二，法是出自国家的社会规范，也即它是由国家制定或认可的，这是法律区别于其他社会规范的首要之点；第三，法是规定权利和义务的社会规范；第四，法是由国家保证实施的社会规范，具有强制性。

法律作为一定的社会历史现象，是在一定条件下产生和发展的。在人类漫长的原始社会中，没有国家，也没有法律，人们依靠习惯来调整彼此的关系。到了原始社会后期，随着奴隶制的出现，人们之间平等的社会关系改变了，新的社会关系冲突要求新的社会组织和新的社会规范，于是国家和法律出现了。

法律是人们行为时必须遵循的一种规范，我国古代的法家先驱管仲将其喻为“规矩”。借助于这种“规矩”，一定的社会关系与社会秩序才得以建立和维护，社会的结构才得以完整和谐，整个社会机体才得以运转灵活，因而法律是社会正常存在和发展必需的社会调控手段。

在人类文明进步史上，法律的上述功能不是一成不变的。在法律发展的早期阶段，法律与宗教、道德等社会控制手段并没有什么本质区别，它们共同调节和控制着各种社会关系，法律在其中所调整的范围是相当有限的。随着社会管理经验的积累，法律开始与宗教、道德等其他社会调节手段相分离，并且逐渐成为一种高度专门化的社会组织形式，并最终成为社会调控的主要手段。法律的这一变迁过程实质上就是一个法律社会化、社会法律化的过程。现代法制就是在这一过程中形成和发展起来的。

二、教育的国家化和教育法的产生

教育活动是在人类的社会生产、社会生活中产生的，反映种族繁衍、社会延续需要的一种有意识、有目的、有计划的社会实践活动。但在人类社会的早期，教育与其说同生产力有关，倒不如说更直接地同政治联系在一起。因为在小农经济的环境里，推动教育发展的主要动力是政治的需要，不同等级之间界限森严，教育的功能受到很大局限，进学校、受教育只是少数人的特权。教育规模狭小，主要是教师、学生及其家长之间的私人活动。国家尽管要影响和控制教育，但这种影响和控制一般都具有幕后的和间接的性质，而不是直接介入教育。在这种情况下，教育与法律之间并没有什么必然的联系，也无所谓教育法。

19 世纪下半叶，由于资本主义高度发展，经济生活急剧变化，当时的许多资本主义国家对原有的国家行政体制作出相应的变革，以便与社会经济发展相适应。从教育上看，由于教育向世俗化的过渡和公共的国民教育的迅速普及，教育开始成为对社会发展具有举足轻重意义的社会性事业，这就要求扩大国家直接干预和调整文化教育发展的职能，更有效地发挥国家管理教育事业的作用。因此，欧美各资本主义国家纷纷把教育纳入国家活动之中，用行政手段发展公立学校体制，用法律的手段确立义务性的国民教育制度。这样一种趋势，在教育史上被称作教育的国家化。

教育管理的国家化和国家教育权力的产生标志着教育权结构的一次历史性转换。在这之前，教育在很长时期内一直是父母的一种自然权

利。学校产生以后，在很大程度上取代了原先由家庭执行的那部分教育职能，于是父母的教育权就委托给了学校和教师，从而构成了学校、教师、父母和子女之间的具有私事性质的社会关系。进入现代社会以后，教育已经不可能在纯粹自发的和私营的基础上继续发展，随着生产力的提高和科技的进步，以及生产和社会生活的高度社会化，教育领域不断扩大，内涵日益纷繁复杂，这就使教育的国家责任成为一种历史的必然。通过法律的手段确立国家的教育权力，加强教育管理的集中性、统一性和权威性，建立一个强有力的行政系统，是有效地实现教育的国家责任的客观需要。

另一方面，现代社会的教育教学活动日益复杂，对人材的需求日益多样，从而要求打破传统的学校体系，同社会的人才需求结构相适应，把学校纵横联系、统一协调起来，建立统一的教学计划、教材和教学质量标准，形成一个幼儿、青少年、成人教育纵横贯通，学校、社会、家庭密切配合的一体化教育体系。显然，复杂的教育运行过程要做到有序化、科学化，仅仅依靠教师的个人努力是远远不够的。它要求教育工作必须依准于法，体现国家的整体利益，不允许任何人违背它；它要求学校的教育教学活动应有一定的行动方式和程序，一切财物的使用和管理也有一定的规格和使用规范。只有这样，才能保证学校教育目标、方向的正确以及教育教学活动的连续性和稳定性。

总之，法律的发展是与社会的发展与进步紧密联系在一起的，它是社会发展的一种要求，体现了一种社会进步。教育法是现代教育发展的产物，是现代国家的一个重要立法领域。随着现代教育的发展，它不仅表现为法律数量的大规模的增长，而且表现为法律地位的增强，法律调整范围的扩大，以及法律向教育领域的各个方面、各个层次进行的愈来愈大规模的功能扩张。

三、国外教育法发展的历史及其特点

教育法是现代社会和现代教育的产物，它不是从来就有的。从这个基本观点出发来看，西方国家教育法的历史发展经历了四个阶段。

（一）零星立法阶段

文艺复兴以后，欧洲的某些国家，特别是德意志的某些公国，就已颁布关于强迫教育的法令。但这些教育法令一般都具有宗教法的性质，还不足以称为现代意义的教育立法。随着现代生产力的发展，逐渐产生出了现代工厂制度，正是在现代工厂制度的推动下，才产生了教育向现代化的过渡，并产生了现代意义的教育立法。因此，最早的具有现代意义的教育立法是在工厂法之中的。从19世纪初叶起，英、法、瑞士等国都先后制定了一系列工厂法规，其中重要的条款几乎都涉及童工问题。马克思曾经针对英国工厂法中的教育条款特别指出："尽管工厂法的教育条款整个说来是微不足道的，但还是把初等教育宣布为劳动的必要条件。"

（二）专门对普及义务教育进行立法阶段

大工业生产的发展使教育与生产劳动愈益紧密地联系起来，成为社会经济发展不可缺少的一个组成部分。因此，正是大工业生产发展本身，为教育的普及创造了客观条件，并促成各国纷纷开始进行义务教育的立法活动。

最初的普及义务教育立法主要是围绕初等教育的强制性、免费性和公共性三大主题展开的。它涉及通过法律确立的有关普及教育的各项重要问题上的权利义务关系，如普及教育学校网的设立和管理、教育经费的来源和分配、学校与宗教以及政治集团的关系、家长、子女与学校的关系等，都必须保证强制性、免费性、公共性的实现。

（三）广泛进行教育立法的阶段

广泛地进行教育立法是随着资产阶级加强对行政控制的过程而出现的。这个转变从19世纪中期开始酝酿，20世纪初开始，20世纪30年代至50年代在主要的资本主义国家达到高潮。这一时期，在教育事务上，资本主义国家由过去的消极作为转变为积极作为，加强了对教育的全面干预和控制。国家也逐渐开始通过运用法律手段更多地干预社会的经济、文化、教育和社会公共事业等方面，法制建设渗透到社会的各个领域。除了宪法和议会立法之外，行政立法在这一时期开始出现并获得了相当的发展，在数量上迅速超过了议会立法。由于法律与教育的接

触面迅速扩展，并且大规模地向教育的各个层次渗透，导致许多原先不属于法律调节的社会关系开始进入法律调节的领域，因此教育立法的内容和技术日益复杂化。

（四）教育的综合法治阶段

第二次世界大战以来，世界各国的教育呈现出一幅突飞猛进的发展图景，人们比喻为“教育爆炸”。义务教育的年限一次次延长，职业教育的比重不断加强，高等教育出现了大众化的趋势。传统的学制开始向各个方向延伸，出现了学前教育、研究生教育、回归教育、业余教育等新的教育领域，学校教育正在向终生教育的方向发展。教育的这些巨大变化使得教育活动中的各种因素及其相互关系呈现出一种复杂多变的局面，这就要求把教育看作一个整体和社会子系统，把教育立法看作一项综合性的法治工程，在加强教育立法的同时注重教育法治工程与整个社会工程的协调。

这一时期的教育立法表现为它自觉地、主动地适应社会整体发展的需要，全面地进入教育领域，系统地认识它所调整的对象，合理地调节教育领域中发生的各种内外关系。因此，教育法在广度和深度两个方面都有了飞跃性的发展。从广度上看，教育已日益为各国立法所重视，教育法规在所有法规中所占的比重越来越大。从深度上看，教育立法已深入到教育活动的各种内部和外部的社会关系，对教育的调节开始形成一个综合性的法治工程。

四、我国教育法制建设的现状与前瞻

新中国成立很长一段时间，我国对教育法制的建设缺乏足够的重视，20 世纪 70 年代末以来，教育法制化的进程不断加快，之后相继由国家最高权力机关颁布了 6 部教育方面的法律，它们分别是：1980 年颁布的《中华人民共和国学位条例》，1986 年颁布的《中华人民共和国义务教育法》，1993 年颁布的《中华人民共和国教师法》，1995 年颁布的《中华人民共和国教育法》，1996 年颁布的《中华人民共和国职业教育法》和 1998 年颁布的《中华人民共和国高等教育法》。

除此之外，80 年代以来国务院还制定了十几部教育行政法规，如

《残疾人教育条例》、《教育学成果奖励条例》等，并对建国以来制定的数百件教育行政法规进行了整理和汇编工作。各地有权制定地方性法规的人民代表大会及其常务委员会，也根据自己所辖地区教育发展的需要和可能，颁布了一系列地方性法规，大大丰富了教育法的内容。

40 年来，我国已经建立了一个比较完整的教育体系，对社会主义现代化建设发挥着重要作用。同时，在总结建国以来正反两方面政权建设经验和立法经验的基础上，教育法制建设已经走上正轨，一个以法治教的新局面正在逐步形成。

当然，从体系化的角度来看，我国当前教育立法的现状显然还没有完全形成一个内容和谐一致、形式完整统一的有机整体。但是，我国教育法体系的基本框架由此已经可以初见轮廓。这一法律体系，根据制定机关的不同和法律形式的不同，可以划分为不同的部门。具体地说，我国的教育法体系将由纵向 4 个层次和横向 6 个部门构成。

教育法位于我国教育法体系的第一个层次。它是以宪法为依据制定的基本法律，主要规定我国教育的基本性质、地位、任务、基本法律原则和基本教育制度等。教育法是全部教育法规的“母法”，是协调教育部门内部以及教育部门与其他社会部门相互关系的基本准则，也是制定教育部门其他法律法规的依据。作为教育领域的基本法律，教育法由全国人民代表大会制定。

部门教育法位于我国教育法体系的第二个层次，主要调整各个教育部门的内外部关系。根据规范内容的不同以及我国的具体国情和实际需要，大致由义务教育法、职业教育法、高等教育法、成人教育法、教师法和教育经费法 6 个部门组成，每一部门由全国人民代表大会或其常务委员会制定单行法律。

教育行政法规位于教育法体系的第三个层次，主要是为实施教育法和各单行法而制定的规范性文件。此外，属于较为具体的问题，教育法或各单行法未予规范的问题，也可由行政法规来加以规定。属于这一层次的行政法规由国务院制定和发布，它应是我国教育法的主体。

最后，地方性法规、自治条例、单行条例和教育行政规章位于教育法体系的第四个层次，它不仅数量最多，而且规定的也最为具体、详细。

第二节　学校中的法律关系

一、学校法律关系的基本特征

法律关系是人们在社会生活中依照法律的规定在相互之间所结成的一定的社会关系。在学校领域内，法律所调整的社会关系是多种多样的，如学校与政府的关系，学校与社会的关系，学校内部管理的权责关系，学校领导与教师、学生的关系等，我们下面分析几对主要的关系。

（一）学校与政府

学校与政府之间的关系主要表现为政府依法对各级各类学校进行行政管理、行政干预和施加行政影响，学校则处于服从的地位，必须履行行政命令所规定的义务。同时，学校可以依法享有独立自主的办学权利，并可以对政府行使以建议批评为中心内容的监督权。作为一种行政法律关系，这一关系的主体、权利和义务都是由行政法律规范预先确定的，当事人没有自由选择的余地。政府机关在与学校发生关系时，以国家的名义出现并行使广泛的职权，在学校不履行规定的义务时，政府机关可以强制其履行，而如果政府机关不履行职责，则学校只能请求其履行或通过向有关国家机关提出申诉或诉讼等方式解决。因此，学校与政府的关系具有不对等性，政府机关作为关系的一方，占据着主导的地位，政府机关采取的与学校有关的行政行为，都不可避免地会对学校产生直接的权威性的促进、帮助或限制、制约作用。

（二）学校与社会

学校作为一种特定的社会组织，与社会存在着广泛的联系。学校与企业单位、集体经济组织、社会团体、个人之间，既有互相协作、互相支持的关系，又存在复杂的民事所有和流转上的关系。在这些关系中，学校是以独立的民事主体的资格参与其中的。这就在客观上要求国家用法律确认学校相对独立的法律地位，规定学校与企事业单位、集体经济组织、社会团体、公民之间的权利义务关系，保护学校的合法权益，促进教育事业的顺利发展。在现阶段，我国学校与社会各种组织和个人之间

的关系的法律调整，最突出地反映在所有权关系、邻里权关系和合同关系上。

(三)学校与教师

在学校内部，学校与教师之间的关系就其行政性质而言，是一种由权责分配和学校工作的特性所决定的管理关系。在这一关系中，二者所处地位是不对等的，学校有权组织教育教学工作，监督和评价教师的课堂教学，对教师进行奖励和惩罚，教师在工作中必须服从学校的管理。但是，由于教师是具有较高文化程度和专业技能的社会群体，教学工作在很大程度上依赖于教师个体积极性的发挥，因此学校应给予教师以较大的自主权，实行教学民主与学术民主，并且根据学校民主管理的原则，让教师通过一定的形式行使民主权利，参与学校管理。

(四)学校与学生

学校与学生的关系，既是教育与被教育的关系，又是管理与被管理的关系。主要表现为，学校有权要求学生家长按法定的义务就学年限送子女进学校学习，有权要求学生接受为学生健康而采取的各种卫生保健措施，有权对学生进行学籍管理，决定其升级、毕业和升学，有权对学生进行奖励和惩罚等。同时，学校也负有保障学生健康和安全的责任，禁止对学生进行任何体罚和人格侮辱。学生及其家长也有权按照法律规定要求学校提供符合健康和发展标准的教育条件，保障学生的身心健康。学生在学校除了享有一个公民应享有的各种个人权利和自由，诸如言论权、出版权、结社权、请求公正处理权、隐私权外，按照有关法律规定还享有选择学校，免费学习，领取课本，使用教学和物质手段，享受助学金、奖学金，免费医疗，参加学校社团、参与学校管理等特殊的权利。在享有权利的同时，学生也应履行一定的义务，遵守学校规章制度，接受学校和教师的教育和管理。

二、学校的法律地位及其权利与义务

(一)学校的法律地位

学校及其他教育机构作为一种社会组织，与它所处的内外环境构成了一系列社会关系。这些社会关系尽管错综复杂，但依据其特征可以

分为如下两类：一类是以权力服从为基本原则，以领导与被领导的行政管理为主要内容的教育行政关系；另一类是以平等有偿为基本原则，以财产所有和流转为主要内容的教育民事关系。

因此，学校及其他教育机关在其活动时，根据条件和性质的不同，可以具有两种主体资格。当其参与行政法律关系，取得行政上的权利和承担行政上的义务时，它就是行政法律关系主体；当其参与民事法律关系，取得民事权利和承担民事义务时，它就是民事法律关系的主体。

作为行政法律关系的主体，学校及其他教育机关应由行政法规定它的法律地位。

作为民事法律关系的主体，《教育法》第三十九条规定："学校及其他教育机构具备法人条件的，自批准设立或者登记注册之日起取得法人资格。"学校具有法人资格，意味着其在民事活动中依法享有民事权利，承担民事责任。

（二）学校的权利与义务

学校及其他教育机构作为一种社会组织，在不同的法律关系领域中，其所具有的资格与能力是不同的，因而其所享有的权利也是不同的，教育法规定的学校及其他教育机构的权利不同于民法上的或行政法上的权利，它是学校及其他教育机构在法律上享有的、为实现其办学宗旨、独立自主地进行教育教学管理、实施教育活动的资格和能力，一般叫做办学自主权。根据《教育法》的规定，我国学校及其他教育机构享有的办学自主权主要有如下方面：

（1）按照章程自主管理；

（2）组织实施教育教学活动；

（3）招收学生或者其他受教育者；

（4）对受教育者进行学籍管理，实施奖励或处分；

（5）对受教育者颁发相应的学业证书；

（6）聘任教师及其他职工，实施奖励或者处分；

（7）管理、使用本单位的设施和经费；

（8）拒绝任何组织和个人对教育教学活动的非法干涉；

（9）法律、法规规定的其他权利。

享有权利，就要承担义务，《教育法》第二十九条具体规定了学校及其他教育机构应履行的义务。这6个方面的义务，是同办学自主权相对的，学校在贯彻办学宗旨，进行内部管理和组织教育活动中必须履行的义务，而不是作为社会组织的学校的全部义务。这些义务包括：

(1)遵守法律、法规；

(2)贯彻国家的教育方针，执行国家教育教学标准，保证教育教学质量；

(3)维护受教育者、教师及其他职工的合法权益；

(4)以适当方式为受教育者及其监护人了解受教育者的学业成绩及其他有关情况提供便利；

(5)遵照国家有关规定收取费用并公开收费项目；

(6)依法接受监督。

三、教师的法律地位及其权利与义务

(一)教师的法律地位

教师的法律地位是一个与教师的社会地位密切相关的问题，它是法律所确认的教师的社会地位。我国教师的法律地位，根据1993年10月第八届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过的《教师法》第三条规定，“教师是履行教育教学职责的专业人员”，“承担教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命”。这一规定首次从法律上确认了教师职业的专业性，这与1996年联合国教科文组织通过的《关于教师的建议》中关于教师职业的定位是一致的，该《建议》提出：“教师的工作应被视为专业性职业。”应该说，我国《教师法》中关于教师社会地位的规定符合了世界的发展趋势。

(二)教师的权利与义务

我国教师的权利与义务在《教师法》第二章中作了明确规定，它们是教师作为一名专业人员所享有的职业上的权利和应履行的职业上的义务，而并非是教师的所有权利与义务。

我国教师依法享有的权利有：

(1)进行教育教学活动，开展教育教学改革实验；

(2)从事科学研究,学术交流,参加专业的学术团体,在学术活动中充分发表意见;

(3)指导学生的学习和发展,评定学生的品行和学业成绩;

(4)按时获取工资报酬,享受国家规定的福利待遇以及寒暑假期的带薪休假;

(5)对学校教育教学、管理工作和教育行政部门的工作提出意见和建议,通过教职工代表大会和其他形式,参与学校的民主管理;

(6)参加进修或者其他方式的培训。

我国教师必须承担的责任和义务有:

(1)遵守宪法、法律和职业道德,为人师表;

(2)贯彻国家的教育方针,遵守规章制度,执行学校的教学计划,履行教师聘约,完成教育教学工作任务;

(3)对学生进行宪法所确定的基本原则的教育和爱国主义与民族团结的教育,法制教育以及思想品德、文化和科学技术教育,组织、带领学生参加有益的社会活动;

(4)爱护关心全体学生,尊重学生人格,促进学生的品德、智力、体质等方面全面发展;

(5)制止有害于学生的行为或者其他侵犯学生合法权益的行为,批评和抵制有害于学生成长的现象;

(6)不断提高思想政治觉悟和教育教学业务水平。

四、学生的法律地位及其权利与义务

(一)学生的法律地位

学生的法律地位因其不同的身份而具有不同的内容和特点。首先,作为社会中的一名成员,学生的身份是一名国家公民,其地位由我国《宪法》、《民法》及其他一系列法律、法规所确认;其次,作为学校这个特定环境中的一员,学生具有不同于一般国家公民的地位,其地位由我国《教育法》、《义务教育法》及其他有关教育的法律、法规所确认,这种地位体现了学生作为“受教育者”这一角色的本质特征;再次,对于所有未满 18 周岁的学生而言,因其具有“未成年人”这一特殊身份,因而还具

有不同于已满18周岁的学生的法律地位，他们的这一地位已由我国《未成年人保护法》、《预防未成年人犯罪法》等法律、法规或相关的条款所确认。因而我们必须从不同的方面来看待学生的法律地位。

(二)学生的权利与义务

通过上面对学生法律地位的分析，我们不难看出，学生的权利与义务也是同其特定的身份和地位相对应的。一般来说，我们教育法讲学生的权利与义务，主要是从学生作为学校中的受教育者这一特定身份出发的，但除了这些权利以外，学生在学校内还享有一名公民或未成年人应享有的权利，如人身权、财产权、通信自由和通信秘密权等权利。

学生作为受教育者在《教育法》上享有的权利有：

(1)参加教育教学计划安排的各种活动，使用教育教学设施、设备、图书资料；

(2)按照国家有关规定获奖学金、贷学金、助学金；

(3)在学业成绩和品行上获得公正评价，完成规定的学业后获相应的学业证书、学位证书；

(4)对学校给予的处分不服向有关部门提出申诉，对学校、教师侵犯其人身权、财产权等合法权益提出申诉或者依法提起诉讼；

(5)法律、法规规定的其他权利。

同时，根据《教育法》第四十三条，学生还应当履行下列义务：

(1)遵守法律、法规；

(2)遵守学生行为规范，尊敬师长，养成良好的思想品德和行为习惯；

(3)努力学习，完成规定的学习任务；

(4)遵守所在学校或者其他教育机构的管理制度。

第三节　法律责任

一、法律责任概说

(一)法律责任的定义

在现代法律中,“权利——义务——责任”构成了法律的基本格局。一部法律总是通过规定人们必须或应当遵守的行为模式,以及违反法定行为模式的责任和受制裁的方法及程序,来实现法律对社会关系的指引和调整的。因此,法律责任是法律运行中不可缺少的保障机制,是制止违法、保障权利的重要环节。为了有效地调整社会关系,对法律责任的规定要从法律责任的依据、范围、承担者、认定和执行来展开,司法也要以法律责任的认定、归结和执行为其重要职能。由于法律责任及其执行涉及人的自由、人格、财产乃至生命,因此构成了法学的一个专门的研究领域。法律责任在教育法学的理论结构中同样是一个十分重要的问题,它对于教育法的制定、实施和监督都具有重要的意义,是我们不能不学习和了解的一个基本问题。

人们对法律责任一词有着不同的解释。通常情况下,人们对这一概念有广义和狭义两种不同的解释。广义上的法律责任既包括法律规范所规定的不必强制履行的各种应尽的义务,例如法律规定政府对管理和发展教育应尽的义务、各种社会组织在教育方面的义务、教育法规定的学校、教师和学生应该履行的义务等,一般被称为第一性义务;同时还包括由于实际违反了法律规定而应当具体承担的强制履行的义务,比如根据《教育法》第九章的各种行政处分规定,违法行为人必须依法接受处罚,这种义务不同于上述义务,它是由于违反了第一性义务而引起的义务,一般被称为第二性义务。因此,广义的法律责任是这两种义务的总和。狭义的法律责任则专职后一种情况,即所谓的第二性义务。这里所说的法律责任是狭义上的法律责任,是指因违法行为而必须承担的具有强制性的法律后果。在这里,实施一定的违法行为即违反了第一性义务是承担法律责任的必要前提,而以国家强制力为后盾的法律

制裁即第二性义务则是该违法行为引起的后果。

以上关于法律责任的解释有两个含义：第一，揭示了违法行为与法律责任之间的因果联系，即法律责任是违法行为引起的后果。没有违法行为发生，就不会也不应该有法律责任的出现。因此，只有实施了某种违法行为，才谈得上追究法律责任。第二，强调法律责任的国家强制性，即法律责任的认定和归结是国家权力运行的具体体现，是国家对责任人的财产或人身自由的强行限制或剥夺。因此，法律责任作为一种社会责任，其区别于其他社会责任的特点在于：在法律上有明确具体的规定，运用国家强制力来保证其执行，并且由国家授权的机关来依法追究。

教育是一种以培养人才这一长远的社会效益为基本宗旨的公益性事业，在现代社会中，其活动都是通过法律的形式加以规范的，特别是最近几十年，随着教育作用和地位的变化，国家的这种法律控制已经变得越来越明显。这种法律控制包括对违法行为的法律追究。教育法规定的法律责任是指教育法律关系的主体违反了法律规定的义务时，在法律上应当承担的责任，是由于违反教育法规定的行为所产生的一种法律后果。

（二）法律责任的分类

根据违法行为性质的不同，法律责任一般可以分为行政法律责任、民事法律责任和刑事法律责任。行政法律责任是指行为主体违反了属于行政方面的法律、法规所规定的义务，致使国家、社会或公民的利益受到损害时，在行政上所应承担的法律后果。包括国家机关及其工作人员在管理和发展教育事业、实施教育活动中的行政不当行为，学校及其他教育机构及社会组织和个人的违法行为等。如行政主体在行使行政自由裁量权时的行政不当或行政迟缓行为，以及行政相对人未经批准或注册自行办学、不按规定使用和变更学校名称、在招生工作中营私舞弊、买卖文凭、不按规定授予学位、教学活动不执行规定的教学计划和教学大纲、教育质量不能达到法定教育标准等行为。以上所列举的违法行为都是违反职责方面的行为。除此之外，行政法律责任还包括对他人权利的侵权行为的追究，例如行政机关由于行政不当而造成的侵权行

为，学校及其他教育机关收取不符合规定的费用即高收费乱收费，对学生处理上的不当以及对学生安全、健康方面的保护失当等，都有可能造成对学生权利的侵害，除了追究民事法律责任之外，行为人可能要负行政法律责任，受到某种行政制裁。

民事法律责任是指行为主体不履行民事义务，对产生的后果所应承担的责任。民事法律责任通常是一种损害赔偿责任。民事法律责任就其内容看，可以划分为侵权行为的民事责任和违反合同的民事责任，这两种民事责任在教育活动中都是存在的。例如学校及其他教育机关由于管理不善或者没有按照责任或义务的要求采取某一行为而造成的对学生伤害或损失，那就可以构成侵权性质的法律责任。从当前法律实践看，学校及其他教育机构承担民事责任主要是这一类内容。此外，学校及其他教育机关作为法人，会经常参与各种民事活动，如合作办学、委托培养、有偿服务、知识产权转让、劳动用工、教师聘任等，往往要与其他主体签订各种合同，发生各种民事性质的法律责任。在出现法律纠纷时，可以要求追究违反合同的民事责任，请求民事赔偿。

刑事法律责任是指行为主体做了刑事法律所禁止的犯罪行为而必须承担的法律后果，这一责任只能由有犯罪行为的人或法人组织承担。行为人是否应承担刑事法律责任，只能由司法机关按照刑事法律的规定和刑事诉讼程序来确定。许多国家为了充分贯彻教育法，往往还根据需要，在教育法中规定或表述刑事责任。这类刑事责任主要涉及学校领导人、经办人员和教师的个人责任。我国1995年的教育法规定下列四种违法行为，如构成犯罪的，依法追究刑事责任：违反国家财政制度、财务制度，挪用、克扣教育经费的行为；结伙斗殴、寻衅滋事，扰乱学校及其他教育机构的教育教学秩序或者破坏校舍、场地及其他财产的行为；明知校舍或者教育教学设施有危险，而不采取措施，造成人员伤亡或者重大财产损失的行为；在招收学生工作中徇私舞弊的行为。

以上列举了法律责任的基本类别。一般来说，违法行为属于哪类违法范围，就承担哪类法律责任。如果违法行为属于行政违法范围，就要承担行政法律责任，如果行政违法行为同时涉及民事范围或触犯了刑法，那么除了承担行政法律责任外，还要承担民事法律责任和刑事法律

责任。我国 1995 年《教育法》第八章“法律责任”不仅对违反教育法的行为做出了追究行政责任的规定，而且对承担行政法律责任的公民、法人需要追究民事责任的，规定应当依法追究民事责任；构成犯罪的，对公民、法人的法定代表应当依法追究刑事责任。这样规定的基本意思就是法律责任可以兼负。

二、教育法规定的法律责任

（一）教育法规定的法律责任是一种行政法律责任

教育法调节的社会关系，主要涉及政府与学校、政府与教师、学校与教职员工、学校与学生以及学校与各种社会组织和个人等。这些关系尽管错综复杂，但基本上可以分为两大类，具有纵向型隶属性特征的行政法律关系和具有横向性平等性特征的民事法律关系。从当前的现状看，我国教育法所调整的社会关系仍以行政法律关系为主。因此，教育法规定的法律关系应当定性为行政法律责任，现行的教育法律和法规就是以此为出发点来对违反教育法的行为做出惩罚性规定的。

作为一种行政法律责任，教育法规定的责任具有以下一些基本特征：

第一，承担主体具有多重性。从我国现行的教育法律、法规以及司法实践看，承担法律责任的主体既有行政主体，也有行政相对人，具有多重性质。具体地说，教育法及相关行政法规规定了如下一些法律责任：

国家行政机关的行政法律责任，其承担主体是指代表国家行使国家行政权力，对教育进行管理的政府及其主管部门；

国家公务员的行政法律责任，其承担主体是指国家以法定方式和程序任用的，在国家各级行政机关工作，依法行使国家行政权，执行国家公务的人员；

被授权人和被委托人的法律责任，其承担主体是指法律法规授权或行政机关委托、行使一定行政职权，办理一定行政事务的组织和个人；

行政相对人的法律责任，其承担主体是指在行政法律关系中处于

被管理一方的当事人，具体包括：企事业单位、社会团体和其他社会组织、公民、驻华的外国组织、在华的外国人等。

第二，法律责任的承担具有相互性。在行政管理过程发生的行政法律关系中行政主体和行政相对人作为双方当事人，其地位是不对等的。行政主体作为国家的管理这时以国家的名义对行政相对人来行使职权的，行政相对人必须接受行政主体依法做出的具有法律拘束力的命令、决定，如果拒绝接受，其直接对抗的就是国家正常的管理秩序，因此行政法律责任大量地表现为行政违法者对国家承担的责任。但行政法律责任同时也包含国家对行政相对人的赔偿责任，因为行政主体行使的是国家授予的职权，这就要求它必须合理合法地履行自己的职责，如果滥用职权，侵害了相对人的合法权益，给行政相对人造成了一定的损害，则必须按照相应的法律规定给予一定的赔偿。

第三，行政法律责任的追究机关及追究程序具有多元性。由于行政法律责任的承担主体具有多重性，因此做出行政制裁措施的机关及程序就具有多元性。行政法律责任的追究机关既包括国家的权力机关、司法机关，也包括国家的行政机关。由于这些机关的职权范围、活动方式都有明显不同，因此对行政违法行为进行制裁时其适用程序也就各不相同。

（二）教育法规定的法律责任分类

教育法规定的法律责任包括在我国的教育法律、法规、规章等一系列法律文件中规定的法律责任，并不仅仅指 1995 年《教育法》这一部法律中所规定的法律责任。这些法律责任主要集中在教育法第九章、教师法第八章、教育行政处罚暂行实施办法以及其他教育法律、法规之中。

教育法规定的法律责任数量较多，按不同的标准可以有不同的分类。首先，根据违法行为性质的不同，法律责任可以分为行政法律责任、民事法律责任和刑事法律责任。由于教育法就其基本性质而言可以界说为调整教育行政关系的规范性文件的总称，因而具有行政法的属性，故其所规定的法律责任主要是行政法律责任。

承担行政法律责任的方式主要有两种：一种是行政处分，它是国家行政机关依照行政隶属关系对有轻微违法失职行为的国家工作人员所

实施的惩罚措施，包括警告、记过、记大过、降级、撤职、开除等。另外一种方式是行政处罚，它是享有行政处罚权的主体依法对违反行政法律规范但尚不够刑事处罚的个人或组织所实施的惩罚措施。在教育领域，教育行政处罚的种类主要包括：警告；罚款；没收违法所得；没收违法颁发、印制的学历证书、学位证书及其他学业证书；撤销违法举办的学校和其他教育机构；取消颁发学历、学位和其他学业证书的资格；撤销教育资格，停考、停止申请认定资格；责令停止招生；吊销办学许可证；法律、法规规定的其他教育行政处罚。

其次，按照违法主体的不同，教育法规定的法律责任又可分为：(1)行政机关违法时应承担的法律责任。(2)学校违法时应承担的法律责任。(3)教师违法时应承担的法律责任。(4)学生违法时应承担的法律责任。(5)社会违法时应承担的法律责任。其中各主体的不同违法行为所应承担的具体法律责任形式在相关的教育法律、法规中都有明确规定，此处不再详述。

(三)法律责任的构成要件及免责条件

1.法律责任的构成要件

是指承担法律责任必须具备条件的总和。教育法规定的法律责任就其性质而言，应属于行政法律责任，因此应具备行政法律责任的构成要件，一般来说，应具备以下构成要件：

(1)行为人已构成行政违法及部分的行政不当。

法律责任的本质就是通过法律裁判的手段对超越法定权利义务界限的违法行为所给予的一种否定性评价和谴责，通过让由责任主体承担相应的带有否定性结果的强制义务来使被破坏了的法定权利义务得到恢复，违法行为得到纠正，并使由违法行为而引起的利益矛盾或价值冲突得到合理的调整和解决。因此法律责任必须以违法行为的产生为前提，没有违法行为就不会有法律责任。

行政违法是一种独立于民事违法、刑事违法，并与民事违法、刑事违法相并列的违法行为。行政违法的主体必须是行政法律关系主体(即行政主体或行政相对人)，国家机关、社会组织以及公民个人只有在成为行政法律关系主体时才能承担行政法律责任，也就是说，只有当他们

以行政主体或行政相对人的身份从事活动时，其行为才有可能构成行政违法。行政违法根据违法主体的不同，可以划分为行政主体的行政违法和行政相对人的行政违法；根据违法行为的方式和状态，可以划分为作为的行政违法和不作为的行政违法；根据违法行为的内容和形式的不同，可以划分为实质上的行政违法和形式上的行政违法；根据行政行为的效力范围，行政违法又可以划分为内部行政违法和外部行政违法。

行政不当也称行政失当，是指行政法律关系主体实施的合法但不合理的行为。根据法律对行政行为的规范程度可以把行政行为划分为羁束行为和自由裁量行为。羁束行为是指在法律做出规定的条件下行政主体严格依照法律做出的行为。自由裁量行为是指行政主体在法律规定的自由裁量范围内，对法律没有做出相应规定的事件根据实际情况自行选择做出决定的行为。一般来说，羁束行政行为只发生违法与否的问题，不发生适当与否的问题，而自由裁量行为则存在是否适当的问题，对于那些不合理地行使自由裁量权的行为则构成行政不当。

根据行政行为所发生的领域可以把行为行政不当划分为组织管理中的行政不当、人事管理中的行政不当、公安管理中的行政不当、经济管理中的行政不当、财政管理中的行政不当、教科文卫管理中的行政不当等，其中许多方面都涉及教育。根据行为不当的不同主体可以把行政不当划分为行政主体的行政不当和相对人的行政不当，但相对人的行政不当不会影响其行为的法律效力，而且也不会对国家、集体和个人的利益造成损害，所以对其行政不当行为不必追究法律责任，因此只有行政主体的不当行政才成为行政法律责任的条件。根据行政不当的行为方式可以把行政不当分为行政失衡和行政迟缓，行政失衡主要指行政主体在行使行政自由裁量权时对相对人相同的行为做出截然不同的处理决定，因而使相对人无所适从的不当行政行为，如对做出相同违法行为的两个相对人做出轻重不同的处罚，从而显失公平就属行政失衡。行政迟缓是指行政主体在实施具体行政行为时不适当地迟缓自由裁量权的行使，从而给行政相对人造成损失的不当行政，如行政机关对教师或学生依法向其提起的申诉久拖不决或迟缓做出处理的行为就属行政迟缓。

(2)行为人须具有行政法律责任能力。

责任能力是指行为人能够独立辨认行为后果并承担行为后果的能力和资格。在具体的法律关系中分别表现为行政责任能力、民事责任能力和刑事责任能力。责任能力是和行为能力相对称的一对概念,行为能力是指法律关系的参加者能够以自己的行为依法行使权力和承担义务的能力和资格。与责任能力强调行为人能否为自己的行为后果承担责任不同,行为能力强调的是行为人能否为某行为。在现行法律中,自然人的行为能力分为完全行为能力、限制行为能力和无行为能力三种,与此相对应,自然人的责任能力也分为完全责任能力、部分责任能力和无责任能力三种;法人或其他组织的行为能力分为完全行为能力和无行为能力两种,与此相对应,法人或其他组织的责任能力也分为完全责任能力和无责任能力两种。衡量自然人的行为能力和责任能力的标准有两个:年龄和智力状况。年龄与行为能力、责任能力的关系在不同的法律中有不同的规定,我国刑法规定,不满 14 岁的人,已满 14 岁不满 16 岁除杀人、重伤、抢劫、放火、惯窃或者其他严重破坏社会秩序罪的人,不能辨认或者不能控制自己行为的精神病人犯罪的,不负刑事责任;我国《民法通则》第一百三十三条规定,无民事行为能力人、限制民事行为人造成他人损害的,由监护人承担民事法律责任,而不由行为人承担民事法律责任;我国的行政法规也规定了无责任能力人不承担行政法律责任。由此可以得出这样的结论:即行为人须具有行政法律责任能力是行政法律责任的构成要件。与自然人不同,组织在法律上的合法资格是衡量组织是否具有责任能力的唯一标准。企事业单位、机关团体包括大多数的非法人团体,只要是依法成立、享有法律或有关机关授予的权能,则具备了法定的承担行政法律责任的能力,如果该组织违反有关行政法规,则必须承担与其违法行为相对应的行政法律责任。如果某组织不是依法成立,如非法办学的组织,则没有行政责任能力,不承担行政法律责任。但这并不意味着对其实施的违反行政法规的行为不予追究责任,只是责任不由其承担而已。

(3)行为须具有相应的情节。

这里所说的情节是指行政法规定或认可的,体现行为人的主观恶

性程度和行为的社会危害程度，并直接影响到违法行为的认定和责任承担方式的选择的主客观情况的总和。情节主要包括行为的时间、地点、程度、方式、目的、动机、态度等要素，这些要素能反映行为人与后果有直接联系的主管恶性，同时也能反映行为对法律所保护的社会关系的危害程度。行为人之所以要承担法律上的责任，是因为其行为侵害了受法律保护的社会关系，衡量侵害与否，侵害到什么程度，情节是一个重要的标志。因此，情节是行政法律责任的法定构成要件。

情节是承担何种行政法律责任的依据。行政违法行为的情节不同，则承担行政法律责任的形式也就不同。1995 年《教育法》第八十条规定，违法“颁发学位证书、学历证书或者其他学业证书的，由教育行政部门宣布证书无效，责令收回或者予以没收；有违法所得的，没收违法所得；情节严重的取消其颁发证书的资格”。在这里明确规定了情节是确定法律责任形式的依据。一般来说，情节较轻，承担的责任形式就较轻，情节严重，承担的责任形式就较重。

2.行政违法行为的免责条件

行政违法行为的免责是指行为已构成行政违法，但依法可以不承担行政法律责任。通常情况下，只要行为已构成违法，行为人就应承担相应的法律责任，但为了体现教育与承担相结合的原则，或者体现法律的公平原则，法律也规定一些特殊的行为可以不承担法律责任，这就是法律中的免责。那么，在哪些条件下可以适用免责呢？根据我国现行法律规定及行政实践，行政违法行为的免责条件大致有以下四类：

(1)行为人无责任能力。有关这方面的内容前面已经涉及，这里不再阐述。

(2)超过时效。对违法行为的处理须在实施违法行为后的一定期限内完成，如果所实施的违法行为已超过法律所规定的处罚时间，则再追究行为人的法律责任就失去了实际意义，因此违法行为经过了法定追究时效，行为人就不再承担行政法律责任。如我国治安管理处罚条例的第十八条第一款规定，违反治安管理的行为在 6 个月内公安机关没有发现的，不再处罚。

(3)情节显著轻微。违法行为情节轻微，后果不严重，在一定条件下

(如经批评教育、主动认错、态度较好等),可以免予处罚。情节显著轻微可以免责在我国的行政法规中规定得最为广泛。如治安管理条例第十六条第一款第一项规定"情节特别轻微的",可以减轻或者免予处罚。我国公务员暂行条例第三十二条规定,违纪行为情节轻微,经过批评教育后改正的,也可以免于行政处分。

(4)符合社会价值取向或者特殊需要。这主要包括:正当防卫行为、紧急避嫌行为、利害关系人同意的行为、执行必须执行的命令的行为等,这些在行政实践中已普遍适用。

(四)承担法律责任的形式

法律责任的承担形式一般具有如下两种形式:

1.惩罚性行政法律责任

惩罚性行政法律责任具体表现为这样一些形式:通报批评,行政处分,行政处罚。其中既包括精神上的惩戒也包括对实体权利的罚则。

2.补救性行政法律责任

补救性行政法律责任是指行政主体及其公务人员给行政相对人造成一定损失,由行政主体所承担的一种补偿性的行政法律责任。这类法律责任形式比较多,主要有:承认错误,赔礼道歉;恢复名誉,消除影响;纠正不当;返还权益,恢复原状;行政赔偿等。由上述具体形式可见,补救性行政法律责任是仅限于行政主体承担的行政法律责任形式。

第四节 学校事故及其法律责任承担

学生在学校中发生的人身伤害事故是学校在办学活动中不能不面对的一个事实,是学校法律纠纷的一个重要方面。由于这类法律纠纷涉及的是学生人身权的伤害,主要适用民法的侵权行为法,其责任的认定和承担与教育法规定的情况有很大的不同,因此需要作为一个专门的问题来加以讨论。

一、学校事故概说

(一)学校事故的定义

学校事故就其产生而言,可以分为两大类。一类是意外事故,这类事故发生的原因不是由于当事人的故意或过失,也不是由于不可抗力。在这类事故中,由于当事人对意外事件的发生并无过错,根据过错责任原则,就不具备法律责任的负责条件。另一类学校事故是过错事故,这类事故通常是指由于一方当事人(学校、教师)的违法行为而导致另一方当事人(学生)人身伤害后果的事件。与意外事故不同,违法行为是这类事故的必要条件。所谓违法行为,是指国家机关及其工作人员、社会团体、企业事业单位和公民违反法律规定,从而导致社会关系和社会秩序受到破坏的有过错的行为。它表现为违法者心有预计、明知故犯或疏忽大意、不履行法定义务,或者超越了法律规定的权利界限,做了法律所禁止的事情或是没有做法律所要求的事情。

根据以上分析,学校事故中的意外事故,其产生的原因不是当事人的违法行为,不具备法律责任的负责条件,因此不在我们讨论的范围之内。如果是出于主观故意而违法,即行为人明知自己的行为会发生危害学生的结果,并且希望或放任这种结果的发生,在这种情况下,行为人的主观恶性程度要比过失违法严重得多,因而适用法律也就不同。这类事故,也不在我们讨论的范围之内。这里着重要研究的学校事故是指在学校及其他教育机构内,以及虽在学校及其他教育机构之外,但是在学校及其他教育机构组织的活动中发生的,由于学校、教师的疏忽没有预见或者已经预见而轻信能够避免而导致学生人身伤害的事故。

(二)学校事故与侵权行为

学校事故由于伤害了学生的身体,因而可能构成民事侵权行为,需要承担民事法律责任。那么何谓侵权行为呢?

我国民法通则第一百零六条第二、三款规定:“公民、法人由于过错侵害国家的、集体的财产,侵害他人财产、人身的,应当承担民事责任。”“没有过错,但法律规定应当承担民事责任的,应当承担民事责任。”根据这一规定,侵权行为就是指行为人由于过错侵害他人的财产和人身,

依法应承担民事责任的行为,以及依法律特别规定应当承担民事责任的其他损害行为。

学校事故作为一种侵权行为应具有如下特征:

(1)学校或教师侵害了学生的合法权益,因为侵权行为必须是行为人通过自己实施的作为或不作为的行为侵害了他人的合法权益。无实施的行为,或者只有行为而无损害都不构成侵权行为。

(2)侵害行为的侵害对象是学生的人身权,因为侵权行为侵害的不是一般的权利,而是绝对权利,即义务人不确定,权利人无需经义务人实施一定的行为即可实现的权利,包括物权和人身权。

(3)必须是学校或教师基于过错而实施的行为,因为过错是侵权行为的必备要件,在过错的概念中,不仅包括了行为人的主观状态的不正当性和应受谴责性,而且也包括了客观行为的违法性。因此违法性和过错这两个概念在这里是等同的。

但是如何认定过错是一个非常复杂的问题。例如由于幼儿园或者学校监护不周,使孩子遭受损害的,幼儿园或者学校应当承担赔偿责任。这是因为,对于这些未成年人,家长是他们的监护人,但是家长把孩子送入幼儿园或学校后,这种监护责任就由幼儿园和学校担负起来。在这种情况下,幼儿园和学校应当悉心照顾,不得疏忽。未尽必要的监护而致未成年人伤害的,就应当承担民事责任。最高人民法院在审判工作中承认上述原则,但是对未成年人的年龄作了限制性的规定,即只承认对无民事行为能力的未成年人才可以使用这一原则。这意味着,只有不满10周岁的未成年人在幼儿园或学校遭受伤害,幼儿园或学校才承担赔偿责任。

(三)学校事故的侵权民事责任

一般来说,学校事故应承担侵权民事责任。侵权民事责任是指民事主体因实施侵权行为而应承担的民事法律后果。在这里,侵权行为是一种能引起侵害人承担民事责任的法律事实,因此是承担民事责任的依据。

侵权民事责任是整个民事责任的一部分,因此其适用要受民事责任的一般规定的制约,但同时它又是与其他民事责任相区别的一种独

立的责任，有着自己的特征。学校事故所承担的侵权民事责任有如下几个特点：

(1)是由于违反了法定义务而产生的法律后果。民事义务从性质上说可分为两种，即法定义务和当事人依法自行约定的义务(主要是指合同义务)。违反法定义务构成侵权责任，违反依法自行约定的义务，则构成违约责任。学校事故显然属于前者，而不属于后者。

(2)以侵权行为为前提的责任。侵权责任产生的法律基础是侵权行为，没有侵权行为就谈不上承担侵权责任。在侵权行为中，责任主体可能与行为主体是分离的，如学校为在学校中学生之间由于嬉戏打闹而产生的学生人身伤害负责任等。在这种责任中，责任主体虽然没有实施一定的行为，但他们对于行为主体的致人损害的行为由于未尽监督、管理之职，因此是有过错的，故事实上仍然是为自己的过错行为负责。

(3)具有强制性。侵权责任作为一种法律责任，它区别于职业责任、教育责任、成人责任等的特点就在于具有强制性。学校或教师违反法定义务，并致学生损害后，应向受害人赔偿损害，这是行为人对国家所应负的责任，是以国家强制力作保障的，不取决于行为人的个人意愿。

(4)责任形式是财产责任。由于学校事故给学生的财产造成了一定的损害，学校或教师需要以自己的财产来对其不法行为所造成的损害后果负责，因此学校事故的责任形式是财产责任。

(四)侵权民事责任的归责原则

侵权人以自己的行为或物件致他人损害后，就应依据一定的根据使其负责，这就是通常所说的归责。归责原则就是归责的根据和标准，它是确定行为人的侵权民事责任的基本准则，也是制定侵权法的指导思想。

归责原则是司法机关处理侵权纠纷所应遵循的基本原则。民事案件纷繁复杂，侵权纠纷千差万别，大量的案件很难援引现行的具体规定来处理。因此需要借助于直接体现侵权立法政策和方针的抽象的归责原则，来正确处理各种侵权纠纷。从一定的归责原则出发，就能理解和掌握整个侵权法规的功能和目的，就能正确适用侵权法，制裁各种侵权行为，充分保护公民和法人的合法权益。

我国侵权法的归责原则是由过错责任原则、过错推定原则、无过错原则和公平原则所组成的体系。在上述归责原则体系中，过错责任原则是适用于一般侵权行为的一般原则；过错推定原则实施用于各种特殊侵权行为的原则；无过错原则是在法律规定的某些特殊范围里（主要是具有高度危险性的领域）适用的一项归责原则；公平原则是为弥补过错责任原则的不足，补救当事人的损害而存在的一项归责原则。学校事故就其性质而言，主要适用过错责任原则。我国民法通则第一百零六条第二款规定了侵害他人人身权的行为应当承担民事责任。这一规定表明我国民事立法已经把过错责任原则以法律的形式固定下来，确认了它作为一般归责原则的法律地位。

学校事故的侵权责任一般应具有如下特征：

（1）一般适用过错责任原则，但根据民法规定，在当事人都没有过错的情况下，可以根据实际情况，由当事人分担民事责任，这就是说，学校事故的归责中也存在着公平原则和无过错原则。

（2）实行谁主张谁举证的举证责任原则，也就是说，在学校事故的归责中，主要由受害人就加害人的过错问题举证。

（3）受害人对于损害的发生也有过错的，可以减轻侵害人的民事责任，但受害人的轻微过失一般并不影响加害人的责任。

（4）加害人的主观过错程度对其赔偿的范围有一定的影响。

（5）行为人只对自己的行为过错负责，而不对第三人过错所致的损害负责。

（五）学校事故的免责条件

免责条件是指法律责任免除的合法条件。在我国民法中规定的民事责任的免责条件一般有：依法执行公务；正当防卫；紧急避险；受害人的同意；自助，以及受害人有故意；第三人的过错；不可抗力和意外事件等。其中与学校事故有关的，主要是第三人的过错、不可抗力和意外事件。

第三人的过错是指除原告和被告之外的第三人对原告损害的发生或扩大具有过错，这种过错包括故意和过失。例如学校由于管理不善导致学生在玩耍时被打伤，作为打架一方的肇事学生就是第三人。在这类

案件中，第三人的过错是减轻或者免除被告责任的依据，因为第三人的过错或者与被告共同引起损害的发生，或者单独构成侵权，因此第三人也应当作为被告向原告负赔偿责任。第三人虽有过错，但原告可能并没有向其提出请求或者对其提起诉讼，而仅对学校提起诉讼，并要求其承担责任。被告应就第三人对损害的发生有过错提出举证，以求免责或者减轻责任。

不可抗力是指独立于人的行为之外，并且不受当事人的意志支配的力量，它包括某些自然现象（如地震、台风、洪水、海啸等）和某些社会现象（如战争等）。不可抗力作为免责条件的依据是，让人们承担与其行为无关而又无法控制的事故的后果，不仅对责任的承担者来说是不公平的，也不能起到教育和约束人们行为的积极后果。但是，不可抗力作为免责条件，必须是不可抗力构成了损害结果发生的原因。只有在损害完全是由不可抗力引起的情况下，才表明被告的行为与损害结果之间无因果关系，同时表明被告没有过错，因此应被免除责任。

意外事件是指非当事人的故意或者过失而偶然发生的事故。不可预见性、偶然性和不可避免性是意外事故的基本条件。例如连日暴雨导致某学校旧墙突然倒塌，将一学生砸伤。由于是意外天灾导致，在当时情况下，当事人也不可能预见到，因此当事人没有过错，可以使其免除责任。

（六）学校事故的责任形式和制裁方式

学校事故的责任形式主要是侵权民事责任，其制裁方式也相应是民事制裁方式。民事责任形式是指违反民事义务的人承担的民事责任形式。侵权民事责任形式是因侵权行为而产生的，是侵权损害所产生的法律后果。其基本形式有：停止侵害，排除妨碍，消除危险，返还财产，恢复原状，赔偿损失，消除影响、恢复名誉，赔礼道歉等。

民事制裁是指人民法院依法对违反民事法律应负民事责任的行为人所采取的民事制裁、处罚措施。一般包括：训诫，责令具结悔过，收缴进行非法活动的财物和非法所得以及罚款、拘留等。

二、学校事故类型与责任承担列举

(一)学校事故的分类

目前发生在我国学校及其他教育机构中的学校事故,可以根据以下标准来进行分类:

第一,学校及其他教育机构、教师方面有无过错?是属于什么性质的过错?

第二,学校及其他教育机构及教师方面的过错与学生人身伤害事故之间有无因果关系?

第三,人身伤害事故后果的严重程度。

以上标准不仅是对学校事故分类的依据,它还是判断学校在学生伤害事故中应否承担责任,以及承担责任的大小等问题时不应忽略的考虑因素。我国目前对学校事故中学校承担法律责任的明确规定,可见于最高人民法院《关于贯彻执行〈民法通则〉若干问题的意见(试行)》第一百六十条,该条规定:"在幼儿园、学校生活、学习的无民事行为能力人或者在精神病院治疗的精神病人,受到伤害或者给他人造成损害,单位有过错的,可以责令这些单位适当给予赔偿。"确定了学校在学生伤害事故中的过错责任原则,即须有过错才承担责任。

(二)学校事故及其法律责任承担列举

根据上面确定的标准,我们可以把纷繁复杂的学校事故区分为以下几种情况:

(1)学校及其他教育机构或教师在教育工作中无任何过错,对所发生的学生人身伤害事故不负法律责任。

1995年月24日,天津市某中学教师王某某起诉天津市某中学,要求该中学对因过错造成其女死亡并导致原告人经济损失一事承担损害赔偿责任。天津市河北区人民法院受理这一起13年前的案子,并正式立案审查。13年前,当时15岁的原告之女王某某在该中学初三就学。因其与同学发生纠纷,并对班主任白某某和教导处主任郭某某的批评不服,于1982年5月27日下午6点多在学校教导处服毒寻短见。经抢救无效,在医院死亡。这一案件的关键在于认定被告在教育工作中方法

是否得当，解决学生纠纷时态度是否公正。以及王某某的非正常死亡与被告的行为之间有无因果联系。一审判决认为，原告之女王某某与其同学张某、裴某某因戏逗产生矛盾，当时第三人白某某处理问题得当，并没有对王某某打骂、体罚等情况。其服敌敌畏中毒死亡，亦非被告及第三人白某某所致。原告虽主张王某某死亡是因为白某某、郭某某教育方法不当，解决学生之间纠纷不公，致王某某长期精神受压抑，造成其非正常死亡，但不能提供证据，经查不能证实，故原告要求被告赔偿之主张本院不予支持。

(2)如果学校及其他教育机构或教师在工作中有某些过失，但这些过失不是构成学生人身事故的原因，而仅是发生事故的一种条件，则学校及其他教育机构或教师应该承担部分责任。

所谓构成事故的原因，是指直接造成事故后果的，与事故结果具有必然的联系。而条件只是促成事故结果的发生，为事故结果的发生提供了可能，与事故结果只有一般的联系，而无必然联系。

据《律师与法制》1994 年第 1 期文，12 岁的小学生荣海洋放学后和 13 岁的荣波等人一起在附近的荣苗小学操场上玩。当荣波攀爬篮球架时，球架突然倒地，将站在球架底下的荣海洋当场砸死。我国《民法通则》第一百二十六条规定："建筑物或者其他设施以及建筑物上的搁置物、悬挂物发生倒塌、脱落、坠落造成他人损害的，它的所有人或者管理人应当承担民事责任，但能够证明自己没有过错的除外。"对于本案来说，被告能否证明自己没有过错是关键所在。因为过错推定原则的一个重要特征是举证责任倒置，即不承担民事责任应由被主张的人证明，不能证明的，即推定由其承担民事责任。原告律师指出，本案受害人和肇事人都是未成年人，对事故的发生会造成的后果根本无法预料。根据民法规定，学校作为篮球架的管理人负有管理本校设施以及教育学生的责任，因此不能推卸责任。法庭最后采纳了原告律师的意见，在追加荣波为第二被告后做出了如下判决：被告荣苗小学支付原告各项赔偿金 3500 元，被告荣波支付赔偿金 1320 元。

(3)对于因学校管理失当等原因导致学生在校受到伤害或者给他人造成损害的，学校应承担部分责任。

据《中国青年报》1995年7月15日报道，河南省虞城县法院审结一起12岁学童状告学校的损害赔偿案。马建国是虞城县田苗乡杨余庄小学5年级学生。去年11月5日上早操时，马建国因迟到插队时被同学摔倒在地，造成左肘臂骨折，花去医药费用1300余元，其父多次与校方协商要求其承担责任，赔偿医疗损失。而校方则认为，学校按时上操是正常的集体活动，马建国迟到违反校规，学校不负任何责任。马父遂以法定代理人的身份代儿子将校方推上了被告席。法院认为，马建国被摔伤，系校方管理不当所致，应承担主要民事责任，马父作为监护人也应承担相应经济损失。经法庭调解，双方达成协议：学校赔偿马建国医药费1000元，诉讼费及其他费用由其父负担。

(4)直接由学校及其他教育机构或教师在工作中造成的人身事故，应由学校及其他教育机构或教师承担法律责任。

据《中国青年报》1995年11月28日报道，11月6日晚，呼和浩特市天气奇冷，该市民族小学五百多名小学生上完晚自习，由于天冷，宿舍第一次生火炉，孩子们急于去宿舍烤火，一出教室便一窝蜂地朝宿舍跑。在经过宿舍区的门洞时，前面的孩子被摔倒，后面的孩子仍往前涌，结果造成7名小学生被踩死、18名被踩伤的惨剧。根据检察机关的侦察，民族小学的管理工作存在很大漏洞，学校班主任教师和生活教师的责任范围一直不明确，学生下晚自习后从教室到宿舍区这段距离长期以来没有人负责，生活教师不到岗也是常事。检察机关认定校长、主管学生生活的副校长、学生生活教师负责人三人为这次事件的主要责任者，他们的行为已构成玩忽职守罪。

(5)由于学校及其他教育机构或其工作人员明知或应该知道自己的行为会造成较严重或很严重的损害后果，却违反职责规定行为并造成事故发生的，应由行为人承担法律责任。

据《中国青年报》1996年3月22日报道，乌鲁木齐市第二十二小学发生一起疫苗错接事件，数十名学生出现不同程度征兆反映；至22日有62名学生正接受观察治疗。12日下午，该校组织四年级的93名

学生到校医疗室打流脑疫苗，事后发现有三支卡介苗被误当作流脑疫苗注射给了学生。当晚就有学生出现注射部位肿大、咳嗽、头昏、恶心等症状。据乌鲁木齐市卫生局负责人透露，这次第二十二小学组织的流脑疫苗接种违反了国家有关法规。疫苗的接种应由卫生防疫部门统一组织实施，任何组织和个人都不得自行接种疫苗。在这起事故中，学校及有关人员不仅要承担民事赔偿，根据事故的损害后果，还有可能受到行政的甚至刑事的法律制裁。

(6)对于在学校以外发生的学生伤害事故，如果活动是由学校组织的，并且学校确有过错时，则学校应负法律责任。

据《律师与法制》1996 年第 5 期文，1995 年 5 月，谋士小学二年级在学校的倡导及班主任老师的指导下，成立了一个“学雷锋小组”，有成员 16 人，均是不满 10 周岁的未成年人。某星期天，该小组组织全体成员到一“五保户”家做好事。事前未告知班主任及学校。在打扫卫生中，女学生赵小娟在擦洗房间的玻璃时，失足从椅子上摔下来，造成左脚骨折。本案在辩论责任归属时出现分歧，有人认为该小组去“五保户”家做好事事先未告知学校及班主任，不属学校或班主任安排的活动事项，学校和班主任不存在管理上的问题。但该小组是在学校及班主任的倡导下成立，平时学校也经常要求学生多做好事，故本案虽发生在校外，学校也应负一定责任。

(7)在学生人身事故中应负法律责任的幼儿园、学校及其他教育机构，如果其不具备法人资格，则其隶属的上级主管部门应负连带赔偿责任。

据《中国青年报》99 年 10 月 7 日报道，1994 年 8 月 5 日中午，6 岁的小宁宁在江苏盐城汽车运输总公司幼儿园里吃完饭后，就到自己座位上玩积木。这时，另一个小朋友嚷着也要玩，小宁宁拔腿就跑，碰倒了放在桌腿旁的一瓶珍丰牌啤酒，酒瓶爆裂，小宁宁倒在地上，右眼、面部、小腿多处被飞起的玻璃片划破，当即被送往医院救治。外伤缝合后，他的右眼因疤痕而闭合不全，角膜穿孔伤致疤痕形成，瞳孔呈不规则状，视力仅 0.4，需做角膜移植手术。法院审理认为，原告是一名 6 岁幼儿，无民事行为能力人，根据有关法律规定，在幼儿园内其监管职能应

由幼儿园承担，幼儿园违反有关规定，将啤酒带进园里放在地上，使原告在玩耍时不慎碰倒，酒瓶爆裂致伤并留下残疾，幼儿园应负全部责任。因幼儿园不具备法人资格，其上级主管部门运输总公司应负连带赔偿责任。由于酒瓶倒地后才爆裂，又无足够证据证明产品有质量问题，故不予支持原告要求珍丰集团承担赔偿责任的请求。法院做出一审判决，判令被告幼儿园一次性赔偿人民币 16959 元，并由运输总公司负连带责任。

以上列举了七种情况的学校事故，各有其不同的情节。对发生在学校的学生人身事故，应以事实和法律为依据，具体情况具体分析。必须严格区分有过失和无过失，造成事故的原因和条件，以及教育工作中的失误、故意和一般的工作改进之间的原则界限。既不应混淆是非责任，伤害学校和教育工作者的积极性，也不应放纵任何违法行为。要分清法律责任，实事求是地妥善处理。那种把所有在校发生的人身事故或与教师有关的人身事故都归学校及其他教育机构负责，由其包下来的做法是不可取的。

第五节　法律救济概说及主要制度

一、法律救济概说

“有权利就必须有救济”，“没有救济的权利不是真正的权利”。法律救济对于保障学校、教师、学生的合法权益，对于监督政府依法治教有着重要的现实意义。何谓法律救济？法律救济是指依据法律对权利冲突的解决。也就是说，当公民的权利受到侵害时，可以从法律上获得自行解决，或请求司法机关及其他机关给予解决，使受损害的权益得到补救。

法律救济具有如下特征：首先，权利受到损害是法律救济存在的前提，如果权利未受损害，就无所谓救济。其次，法律救济具有弥补性，它是对受损害的权利的弥补。再次，法律救济的根本目的是实现合法权益并保证法定义务履行。

二、法律救济的主要制度

法律救济的途径和形式是多样的，在我国主要有行政救济和民事救济两种。行政救济主要包括行政复议制度和行政诉讼制度。民事救济主要指民事诉讼制度。在教育领域内，还有两类特殊的法律救济制度，它们分别是教师申诉制度和学生申诉制度。我们此处只谈这两类教育法规定的法律救济制度。

(一)教师申诉制度

教师申诉制度是指教师对学校或其他教育机构及有关政府部门做出的处理不服，或对侵犯其权益的行为，依照《教师法》的规定，向主管的行政机关申诉理由，请求处理的制度。

教师申诉制度是一项专为教师制定的与教师教育教学等权利有关的法律救济制度。它具有如下特点：首先，教师申诉制度是一项正式的法律救济制度；其次，教师申诉制度是一项专门性的申诉制度；再次，教师申诉制度是一种行政性的申诉制度。

教师申诉制度是依据1993年颁布的《教师法》而确立的。其具体内容为：《教师法》第三十九条规定："教师对学校或者其他教育机构侵犯其合法权益的，或者对学校或者其他教育机构做出的处理不服的，可以向教育行政部门提出申诉，教育行政部门应在接到申诉的三十日内，做出处理。""教师认为当地人民政府有关行政部门侵犯其根据本法规定享有的权利的，可以向同级人民政府或者上一级人民政府有关部门申诉，同级人民政府或者上一级人民政府有关部门应当做出处理。"

同时为了保障教师申诉权的行使，《教师法》第三十六条规定："对依法提出申诉、控告、检举的教师进行打击报复的，由其所在单位或者上级机关责令改正；情节严重的，可以根据具体情况给予行政处分。""国家工作人员对教师打击报复构成犯罪的，依照刑法第一百四十六条的规定追究刑事责任。"以上规定确立了教师申诉制度的法律地位，使其成为一项专门保护教师权益的法律制度。

(二)学生申诉制度

学生申诉制度是学生在接受教育的过程中，对学校给予的处分不

服，或认为学校和教师侵犯了其合法权益而向有关部门提出要求重新做出处理的制度。它在性质上也具有法定性、专门性和行政性的特点。

学生申诉制度建立的法律依据是 1995 年《教育法》第四十二条有关学生申诉权的规定。该条第四项规定："学生对学校给予的处分不服有权向有关部门提出申诉，对学校、教师侵犯其人身权、财产权等合法权益，有权提出申诉或者依法提起诉讼。"根据此项规定，学生申诉的范围十分广泛，一般涉及学生的受教育权、公正评价权、隐私权、名誉权以及其他人身权及财产权受到学校或教师侵犯的行为。

提起学生申诉需要符合一定的条件。首先，提起申诉的人必须是不服学校处分或认为学校侵犯了其合法权益的学生本人，如果学生年龄较小，可由其监护人代为提出。

其次，必须针对特定的被申诉人，包括做出不利处分的学校或侵犯了其合法权益的学校或教师。

再次，提出申诉的事项必须在教育法律、法规等规定的受理范围之内。根据相关的法律规定，学生申诉的范围有以下几种：第一，学生对学校做出的各种违纪处分不服，如警告、严重警告、记过、留校察看、勒令退学、开除学籍等纪律处分及其他处分；第二，学校或教师侵犯学生人身权，如在教育管理中体罚或变相体罚学生，侵犯学生身体健康权，侮辱学生，侵犯学生人身自由权，随意剥夺学生荣誉称号，侵犯学生荣誉权等行为；第三，学校或教师侵犯学生财产权，如违法乱收费、乱摊派、没收学生财物、罚款、强迫学生购买非必需教学物品或与教学无关的物品等；第四，学校或教师侵犯了学生通信自由与通信秘密权，对学生进行不公正评价，以及侵害学生受教育权等行为；第五，以上未列举的有关学生人身权、财产权受到侵害的其他行为，学生均可提出申诉。

最后，提出申诉必须遵循一定的程序。

复习思考题

1. 教育的国家化和教育法产生的关系。
2. 我国教育法体系的几个基本层次。
3. 我国学校的法律地位。

4.什么是法律责任？教育法规定的法律责任是如何进行分类的？

5.法律责任的构成要件、免责条件及其责任形式包括哪些？

6.学校事故的基本特征是什么？学校事故所承担的侵权民事责任的特点、归责原则、免责条件及其责任形式有哪些？

7.学校事故是如何进行分类的？

后 记

《教育学》自学考试教材是根据全国高等教育自学考试教育类专业考试计划的要求编写的。2001年7月全国考委教育类专业委员会召开审稿会议,对本教材进行了讨论评审,修改后2001年8月经主审复审定稿。

本教材由北京师范大学教育系劳凯声教授主编,原本商定与华东师范大学袁振国教授共同主编,后囿于各种条件的变化,最终只能由劳凯声教授一人主编。参加编写的人员有:绪论、第一章:石中英;第二章:劳凯声;第三章:刘惠珍;第四章:覃壮才、刘冬梅;第五、六章:檀传宝;第七、八、九章:丛立新;第十章:劳凯声、苏君阳、段素菊;第十一、十二章:王工斌;第十三章:劳凯声。全书由劳凯声统稿,苏君阳、覃壮才、段素菊做了大量的统稿工作。参加审稿的专家有:北京师范大学成有信教授、靳希斌教授,北京教育学院贺乐凡教授。

本书最后由全国高等教育自学考试指导委员会审定。

全国考委教育类专业委员会

2001年8月

附：

教　育　学
自学考试大纲

全国高等教育自学考试指导委员会　制定

《自学考试大纲》出版前言

为了适应社会主义现代化建设事业对培养人才的需要，我国在 20 世纪 80 年代初建立了高等教育自学考试制度，经过近 20 年的发展，高等教育自学考试已成为我国高等教育基本制度之一。高等教育自学考试是个人自学，社会助学和国家考试相结合的一种新的高等教育形式，是我国高等教育体系的一个组成部分。实行高等教育自学考试制度，是落实宪法规定的“鼓励自学成才”的重要措施，是提高中华民族思想道德和科学文化素质的需要，也是造就和选拔人才的一种途径。应考者通过规定的考试课程并经思想品德鉴定达到毕业要求的，可以获得毕业证书，国家承认学历并按照规定享有与普通高等学校毕业生同等的有关待遇。

从 80 年代初期开始，各省、自治区、直辖市先后成立了高等教育自学考试委员会，开展了高等教育自学考试工作，为国家培养造就了大批专门人才。为科学、合理地制定高等教育自学考试标准，提高教育质量，全国高等教育自学考试指导委员会(以下简称全国考委)组织各方面专家对高等教育自学考试专业设置进行了调整，统一了专业设置标准，全国考委陆续制定了几十个专业考试计划。在此基础上，各专业委员会按照专业考试计划的要求，从造就和选拔人才的需要出发，编写了相应专业的课程自学考试大纲，进一步规定了课程学习和考试的内容与范围，有利于社会助学，使自学要求明确，考试标准规范化、具体化。

全国考委根据国务院发布的《高等教育自学考试暂行条例》,参照教育部拟定的普通高等学校有关课程的教学大纲,结合自学考试的特点,组织制定了《教育学自学考试大纲》,现经教育部批准,颁发试行。

《教育学自学考试大纲》是该课程编写教材和自学辅导书的依据,也是个人自学,社会助学和国家考试(课程命题)的依据,各地应认真贯彻执行。

全国高等教育自学考试指导委员会

2001年8月

第一部分　课程性质和设置目的

《教育学》是高等教育自学考试非教育类专业（本科）课程计划规定的公共课程，是进修非教育类师范教育专业必修与必考的课程。

教育学是教育科学领域中的基础学科。任何一个教育工作者要想做好教育教学及其管理工作，都必须认真学习与掌握好该门学科。本门课程体系，从师范教育非教育类专业学生的学习需要出发，在“学与用”、“学与研”、“学与思”、“学与术”相结合的层面上，涉及到了13个方面的内容。绪论、教育的产生与发展，主要以“教育”与“教育学”这两个核心概念为基础，介绍了教育与教育学的产生与发展过程。目的在于使学习者对教育学学科形成一种整体性、基本性的认识。学校、学生、教师、学生集体与集体教育，主要阐述的是教育活动开展的主体形式与组织形式，目的在于使考生懂得教育活动赖以存在与发展的前提条件。教育目的、全面发展教育的组成部分，既是教育活动的出发点，又是教育活动的归宿。通过这两章的学习使考生懂得教育活动开展的指导方针与原则。教学是教育活动的中心，通过教学上下两章的学习使考生不仅能够掌握教学原理的基本知识，而且能够掌握提高教育教学能力的方法与技巧。课程是教学活动得以实施的手段或媒介。考生通过对课程的学习，可以充分地了解课程对于教学发展的意义，以及影响课程变革与发展的因素。心理健康与咨询、教育测验与评价、教育法制，是教育教学活动顺利开展的重要保障，通过这三章的学习可以使考生了解影响教育教学活动发展的内外部条件。

本门课程设置的总目标是使考生通过本门课程的学习，比较全面系统地掌握教育学基本概念、基本原理，教育教学的基本方法与原则，懂得教育教学活动开展所必须具备的各种条件，学会对学校教育工作进行科学正确的评价，树立依法执教的观念，处理好依法执教与以德育人之间的关系。

第二部分　课程内容和考核目标

绪　论

Ⅰ．学习目的与要求

通过本章的学习，要正确地理解教育学创立的条件、标志和简要过程，了解当代教育学的发展状况和趋势，认真体会与理解学习教育学的意义。

Ⅱ．课程内容

第一节　教育学的概念及其对象

一、“教育学”的概念。

二、教育学的研究对象。

第二节　教育学的产生与发展

一、教育学的萌芽。

二、教育学的创立。

三、教育学的发展。

实验教育学；文化教育学；实用主义教育学；制度教育学；马克思主义教育学；批判教育学。

四、当代教育学的状况。

教育学研究的问题领域急剧扩大；教育学研究基础和研究模式的多样化；教育学发生了细密的分化，形成了初步的教育学科体系，同时也出现了各种层次与类型的综合；教育学研究与教育实践改革的关系日益密切；教育学加强了对自身的反思，形成了教育学的元理论。

第三节　教育学的学习与研究

一、教育学的价值。

启发教育实践工作者的教育自觉，使他们不断地领悟教育的真谛；获得大量的教育理论知识，扩展教育工作的理论视野；养成正确的教育态度，培植坚定的教育信念；提高教育实际工作者的自我反思和发展能力；为成为研究型的教师打下基础。

二、教育学的学习。

要注意掌握一些基本的教育概念、命题或原理；要注意掌握一些教育概念、命题或原理背后的理论假设；要注意理论结合实际；要注意广泛地阅读教育书刊。

三、教育学的研究。

要有问题意识；要不断地充实自己；要善于吸取他人已有的研究成果；要积极参加学术会议；要恪守学术道德。

Ⅲ. 考核知识点

一、“教育学”的概念。

二、教育学的研究对象。

三、教育学的创立。

四、教育学的发展。

五、当代教育学的状况。

Ⅳ. 考核要求

一、“教育学”的概念。

识记：“教育学”的概念。

二、教育学的研究对象。

识记：教育学的研究对象。

三、教育学的创立。

识记：教育学创立的标志。

领会：教育学创立的条件；教育学创立的简要过程。

四、教育学的发展。

领会：当代教育学的发展状况。

五、当代教育学的状况。

领会：当代教育学的发展趋势。

第一章　教育的产生与发展

Ⅰ．学习目的与要求

通过本章的学习，要识记教育的内涵、学校教育基本构成要素，理解与掌握教育发展的基本阶段，以及每一阶段的基本特征。

Ⅱ．课程内容

第一节　“教育”的概念

一、“教育”的词源。

二、“教育”的定义。

三、学校教育的基本要素。

教育者；受教育者；教育影响。

第二节　教育的起源与发展

一、教育的起源。

教育的神话起源说；教育的生物起源说；教育的心理起源说；教育的劳动起源说。

二、教育的发展。

（一）原始社会与原始教育。

（二）古代社会与古代教育。

奴隶社会及其教育；封建社会及其教育。

（三）现代社会与现代教育。

资本主义社会及其教育；社会主义社会及其教育。

第三节　现代教育的特征

一、现代教育的公共性。

二、现代教育的生产性。

三、现代教育的科学性。

四、现代教育的未来性。

五、现代教育的国际性。

六、现代教育的终身性。

Ⅲ· 考核知识点

一、“教育”的定义。

二、学校教育的基本要素。

三、教育的发展。

四、现代教育的特征。

Ⅳ· 考核要求

一、“教育”的定义。

识记:“教育”的定义。

二、学校教育的基本要素。

识记:学校教育的基本要素;教育者、受教育者、教育影响三个概念的含义。

三、教育的发展。

领会:教育发展的阶段及其每一阶段的特征。

四、现代教育的特征。

领会:现代教育的特征。

第二章　学校

Ⅰ· 学习目的与要求

通过本章的学习,了解学校及学校制度产生的背景、学校的公益特点,明确学校文化的特质及其与社会文化的互动关系,理解学校、家庭

和社会相互关系，并掌握学校教育、家庭教育与社会教育互相配合的主要途径。

Ⅱ. 课程内容

第一节　学校概说

一、学校及学校制度的产生。

（一）学校的定义及其功能。

（二）学校的制度化与现代学制的产生。

（三）现代学制变革与学校的大众化。

（四）我国现代学校及学制的产生。

二、学校的公益性特点。

学校与企业的主要区别：设置目的不同；调节手段不同；与政府关系不同；产出不同。

第二节　学校文化

一、什么是学校文化。

二、教师文化。

三、学校物质文化。

四、学校制度文化。

第三节　学校管理

一、学校组织概说。

（一）管理概说。

（二）学校组织的管理沟通是学校管理的基本途径。

（三）学校绩效是学校管理的目标和尺度。

（四）学校管理的基本方法。

（五）我国中小学管理的基本内容。

二、国家对中小学的管理和监督。

（一）学校课程计划的编制和颁行制度。

（二）教科书的编写、审定和使用制度。

（三）学校的学籍管理制度。

（四）教师人事管理制度。

第四节　学校、家庭和社会

一、学校、家庭、社会在儿童身心发展中的作用。

(一)学校在儿童身心发展中的作用。

(二)家庭在儿童身心发展中的作用。

(三)社会在儿童身心发展中的作用。

二、学校教育、家庭教育和社会教育的相互配合。

(一)学校对家庭教育的指导与配合。

(二)学校教育与社会教育的配合。

Ⅲ. 考核知识点

一、学校及学校制度的沿革与特点。

二、学校文化。

三、学校管理。

四、学校、家庭和社会。

Ⅳ. 考核要求

一、学校概说。

识记:学校的定义。

领会:学校制度的发展;学校的公益性特点。

二、学校文化。

识记:学校文化的概念。

领会:学校的制度文化对学生的发展的影响。

三、学校管理。

识记:管理的概念;学校管理的基本方法;我国中小学管理的基本内容。

领会:学校组织的管理沟通是学校管理的基本途径;学校绩效是学校管理的目标和尺度;国家对中小学的管理和监督的具体内容。

四、学校、家庭和社会。

领会:学校、家庭、社会在儿童身心发展中的作用;学校教育、家庭教育与社会教育的相互配合。

第三章　学生

Ⅰ. 学习目的与要求

这一章的主要教学目的，是阐述儿童发展概念的基本含义，儿童的发展规律性表现及其教育意义，以及儿童发展观对教育实践的影响等方面的内容。通过本章的学习，我们可以了解正确的儿童发展观念、理解儿童发展的规律，并能进一步明确学生在教育活动过程中应有的地位和作用。

Ⅱ. 课程内容

第一节　历史上不同的儿童发展观及其教育影响

一、遗传决定论。

二、环境决定论。

三、辐和论。

第二节　当代儿童发展观的进步及其主要内容

一、杜威与皮亚杰的贡献。

二、当代儿童发展观的基本内涵。

(一)儿童的发展是以个体的生物遗传素质为基础的。

(二)儿童的发展蕴含于儿童主体的活动之中。

(三)实现发展是儿童的权利。

第三节　儿童的发展与教育

一、理解儿童发展需要澄清的几个问题。

(一)发展不是简单的变化。

(二)发展不是单纯的生理成熟。

(三)教育不等于发展。

二、儿童的发展有其自身的特点与规律。

(一)儿童的身心发展具有顺序性。

(二)儿童的身心发展具有不平衡性。
(三)儿童的身心发展具有阶段性。
(四)儿童的身心发展具有个别差异性。
(五)儿童身心发展具有分化与互补的协调性。
三、教育与儿童的发展。
(一)教育目标要反映社会的发展。
(二)在成熟的基础上引导发展。
(三)在整体发展的基础上促进个性发展。
(四)教育过程中要尊重和发挥儿童的主体性。
四、学生主体性与教育。
教育过程中尊重和发挥儿童的主体性的几项基本原则:
(一)教育、教学活动的组织,要尊重学生的感受。
(二)教育活动中,要给学生留有选择的余地,并尊重学生的选择。
(三)教育中要鼓励学生的创造性。

Ⅲ. 考核知识点

一、历史上不同的儿童发展观及其教育影响。
二、当代儿童发展观的进步及其主要内容。
三、儿童的发展与教育。
四、学生主体性与教育。

Ⅳ. 考核要求

一、历史上不同的儿童发展观及其教育影响。
识记:三种主要的儿童发展观。
领会:不同的儿童发展观对教育的影响。
二、当代儿童发展观的进步及其主要内容。
识记:皮亚杰关于儿童发展观的主要观点;杜威关于儿童发展观的主要观点。
领会:当代儿童发展观的基本内涵。
三、儿童的发展与教育。

识记：儿童个体发展的定义。

领会：儿童个体发展概念需要澄清的几个问题；儿童个体发展表现出的几个普遍的特点；实现教育在儿童发展中起主导作用需要把握的几项要求。

四、学生主体性与教育。

领会：学生主体性的基本内涵；教育过程中尊重和发挥儿童的主体性的几个基本原则。

第四章　教师

Ⅰ．学习目的与要求

这一章主要的教学目的是要求了解教师职业的基本情况，包括教师职业的产生和发展、教师职业的专业化、教师的地位和应当具备的素质。这一章还讨论了有关中小学教师的一些管理制度，包括教师的资格、任用、培训及考核制度。

Ⅱ．课程内容

第一节　教师职业

一、教师职业的产生与发展。

二、教师职业的专业性。

（一）具备专门的知识技能。

（二）以奉献和服务精神为核心理念的职业道德。

（三）具有为学生和社会所公认的复杂知识技能权威和影响力。

（四）具有充分自治和自律性，有正式的专业组织对行业服务、培训及资格认证进行管理。

三、教师的地位。

（一）从历史的角度上看，社会对教师的工作都相当尊重。

（二）从现实的角度上看，提高我国中小学教师的社会地位对于稳

定教师队伍、加速普及义务教育、提高素质教育的水平都具有极其重要的意义。

四、教师的素质要求。

（一）文化素养与学科专业知识。

（二）教育理论知识与技能。

（三）职业道德素养。

第二节　我国教师的资格、任用、培训及考核制度

一、教师的资格。

（一）教师资格分类。

（二）教师资格条件。

（三）教师资格认定。

（四）教师资格丧失。

二、教师的任用制度。

（一）教师职务制度。

（二）教师聘任制度。

三、教师的培训。

（一）教师培训的含义。

（二）中小学教师培训。

四、教师的考核。

（一）教师考核的内容。

（二）教师考核的原则。

（三）教师考核的结果。

Ⅲ．考核知识点

一、教师职业。

二、我国教师的资格、任用、培训及考核制度。

Ⅳ．考核要求

一、教师职业

识记：教师概念的含义；教师地位的含义。

领会：教师专业化应具备的条件；提高我国中小学教师地位的根本途径；中小学教师的职业素质要求。

二、我国教师的资格、任用、培训及考核制度。

识记：教师资格分类；教师资格条件；教师资格的认定机构和认定程序；教师培训的含义；教师考核的含义。

领会：我国中小学教师职务制度；我国中小学教师的聘任制度；教师考核的内容和原则。

第五章　教育目的

Ⅰ．学习目的与要求

通过本章的学习，正确地理解教育目的的概念与意义，懂得教育史上不同教育理论对教育目的的不同主张，掌握教育目的的确立依据、马克思主义关于人的全面发展学说以及我国的教育目的等等。

Ⅱ．课程内容

第一节　教育目的概述

一、教育活动与教育目的。

（一）教育活动与教育目的的概念。

（二）教育目的的功能。

二、不同的教育目的论。

（一）神学的教育目的论。

（二）社会本位的教育目的论。

（三）个人本位的教育目的论。

（四）教育无目的论。

三、确定教育目的的主要依据。

（一）确定教育目的的主观依据。

人们在考虑教育目的时往往会受其哲学观念、人性假设和理想人

格等观念和价值取向的影响。

(二)确定教育目的的客观依据。

教育目的的确定受社会生产力和科学技术发展水平的制约;教育目的的确定受一定社会经济和政治制度的制约;教育目的的确定必须考虑历史发展的进程;教育目的的确定一定要依据受教育者身心发展的规律。

第二节　马克思主义关于人的全面发展学说

一、"人的全面发展"的具体内涵。

指劳动能力的全面发展;指克服人发展的一切片面性,实现人的个性的真正全面和自由的发展。

二、人的全面发展的社会历史条件。

(一)社会生产力及其决定的分工状况是人的全面发展的重要前提。

(二)社会关系是人的全面发展的重要条件。

(三)教育是人的全面发展实现的重要途径。

第三节　我国的教育目的

一、建国后教育目的表述的历史回顾。

二、我国教育目的的基本特征。

(一)我国教育目的以马克思主义人的全面发展学说为指导思想。

(二)我国教育目的有鲜明的政治方向。

(三)坚持全面发展与个性发展的统一。

三、我国教育目的的落实。

(一)注意人才素质的这样几个方面:

创造精神;实践能力;开放思维;崇高理想。

(二)正确处理以下几个方面的关系:

教育目的与教育目标;德、智、体、美诸育之间的关系;全面发展与因材施教的关系;全面发展与职业定向的关系。

Ⅲ. 考核知识点

一、教育目的的概念与意义。

二、马克思主义关于人的全面发展学说。

三、我国的教育目的。

Ⅳ. 考核要求

一、教育目的概述。

识记:教育目的与教育活动的概念;教育目的的主要功能;确定教育目的的依据。

领会:不同的教育目的论。

二、马克思主义关于人的全面发展学说。

领会:"人的全面发展"的具体内涵;人的全面发展的社会历史条件。

三、我国的教育目的。

识记:我国教育目的的基本特征。

领会:建国后教育目的表述的历史回顾;我国教育目的的落实。

第六章　全面发展教育的组成部分

Ⅰ. 学习目的与要求

通过本章的学习,懂得一个人的基本素养主要包括身体、精神两个方面,而精神方面的主要内容是人的知、情、意三大维度,与此相对应,作为对人的素养的培育的教育活动就可以大体分析为体育、智育、美育和德育,掌握德育、智育、体育、美育的概念与功能及其在中小学的具体任务。

Ⅱ. 课程内容

第一节　德育

一、德育概述。

(一)德育的概念。

(二)学校德育的功能。

德育的社会性功能;个体性功能和教育性功能。

二、中小学德育的任务与主要内容。

(一)基本道德和行为规范的教育。

(二)公民道德与政治品质的教育。

(三)世界观、人生观和理想的基础教育。

第二节　智育

一、智育概述。

(一)智育的概念。

(二)智育的功能。

人的智慧水平有通过智育去培养的必要;智育对社会和个体发展具有非常重要的促进作用;智育是实现人的全面发展的重要途径之一。

二、智育的主要任务与内容。

(一)传授知识。

(二)发展能力。

(三)培养自主性和创造性。

第三节　体育

一、体育概述。

(一)体育的概念。

(二)体育的功能。

健体功能;教育功能;娱乐功能。

二、中小学体育的主要任务。

(一)增强学生体质,促进其身体的正常发育。

(二)提高运动素养,传授必要的知识技能。

(三)培养体育兴趣,形成良好的精神品质。

第三节　美育

一、美育概述。

(一)美育的概念。

二、美育功能及其认识的拓展。

(一)美育的直接功能。

(二)美育的间接功能。

(三)美育之“超美育”功能。

三、美育的主要任务。

(一)培养和提高学生感受美的能力。

(二)培养和提高学生鉴赏美的能力。

(三)培养和提高学生表现美、创造美的能力。

(四)培养和提高学生追求人生趣味和理想境界的能力。

Ⅲ. 考核知识点

一、德育、智育、体育、美育的概念与功能。

二、中小学德育、智育、体育、美育的主要任务与内容。

Ⅳ. 考核要求

一、德育。

识记：德育的概念。

领会：德育的功能；中小学德育的任务与主要内容。

二、智育。

识记：智育的概念。

领会：智育的功能；中小学智育的主要任务与内容。

三、体育。

识记：体育的概念。

领会：体育的功能；中小学体育的主要任务。

四、美育。

识记：美育的概念。

领会：美育的功能；中小学美育的主要任务。

第七章　课程

Ⅰ· 学习目的与要求

通过本章的学习，要正确地理解课程的概念，了解与掌握国外关于课程定义主要存在哪些观点，正确地理解决定课程的几个基本关系，掌握泰勒关于课程设计模式的基本观点。

Ⅱ· 课程内容

第一节　课程概述

一、课程与课程论。

（一）什么是课程。

课程是知识；课程是经验；课程是活动。

（二）什么是课程论。

二、课程的理论基础。

（一）课程论与哲学。

（二）课程论与心理学。

（三）课程论与教学论。

三、决定课程的几个基本关系。

（一）直接经验与间接经验。

（二）知识与能力。

（三）分科与综合

（四）人文主义与科学主义。

第二节　课程的一般范畴

一、课程目标。

（一）课程目标的垂直分类。

课程的总目标；学科课程目标；课程目标。

（二）课程目标的水平研究。

二、课程内容。

(一)课程本质观。

(二)在课程内部基本关系上的倾向。

三、课程结构。

(一)最常见的一般结构形态。

(二)一般结构的不同存在方式。

教学计划和教学大纲;教科书。

(三)一般结构的发展变化。

在统一基础上增加灵活性;在多样性基础上增加调控。

(四)课程的其他结构。

学习者的不同学习方式是课程具体结构的基础;建立与学生自主性探索学习方式相适应的课程具体结构。

(五)课程的不同类别。

第三节　课程设计

一、课程设计的三个层次。

二、课程设计的主要模式。

(一)国内关于课程设计模式的研究。

(二)泰勒的课程设计模式。

Ⅲ. 考核知识点

一、课程与课程论。

二、决定课程的几个基本关系。

三、课程的一般范畴。

四、课程设计的三个层次。

五、泰勒的课程设计模式。

Ⅳ. 考核要求

一、课程与课程论

识记:课程的概念。

领会:国内外关于课程的定义主要观点。

二、决定课程的几个基本关系。

领会：决定课程有哪几个基本关系。

三、课程的一般范畴。

识记：课程包括哪些基本范畴；课程目标可以垂直分为哪几个层次。

领会：课程一般结构的发展变化。

四、课程设计的三个层次。

识记：课程设计大致可以分为哪几个层次。

五、泰勒的课程设计模式。

领会：泰勒设计模式的基本观点。

第八章 教学(上)

Ⅰ.学习目的与要求

通过本章的学习，掌握教学、教学模式、教学原则、教学组织形式的概念，了解教学的基本任务、教学活动的本质特征、教学模式的分类、教学原则应遵循的要求、班级授课制的主要特征与评价，以及教学组织形式改革的趋势。

Ⅱ.课程内容

第一节 教学的意义与任务

一、教学的意义。

二、教学的任务。

(一)关于教学任务的传统表述。

传授和学习系统的科学基础知识和基本技能；在这个基础上发展学生的智力和体力；在这个活动过程中培养学生共产主义世界观和道德品质。

(二)近些年以来我国关于教学任务的不同表述。

第二节　教学活动的本质及模式

一、关于教学活动本质的不同观点。

(一)教学活动本质上是一种学生身心发展的过程。

(二)教学过程是一种特殊的实践过程。

(三)教学过程是一种师生交往活动。

二、关于教学活动本质的界说。

(一)教学认识过程是一种学生的认识过程。

(二)教学认识过程是一种间接性的认识过程。

(三)教学认识过程是一种在教师领导下的认识过程。

(四)教学认识过程是一种有教育性的认识过程。

三、教学模式。

(一)教学模式的概念。

(二)教学模式的种类。

关于教学模式的概括化研究;关于教学模式的全面化的研究。

第三节　教学原则

一、教学原则的概念及教学原则的发展。

(一)教学原则的概念及意义。

(二)教学原则的体系及其发展。

二、介绍几种教学原则体系。

(一)我国中小学常用的教学原则体系。

直观性原则;启发性原则;系统性原则;巩固性原则;量力性原则;思想性和科学性统一的原则;理论联系实际原则;因材施教原则。

(二)赞科夫的教学原则体系。

高难度原则;高速度原则;理论知识起主导作用的原则;使学生理解学习过程的原则;使所有学生包括差生都得到一般发展的原则。

(三)布鲁纳的教学原则体系。

动机原则;结构原则;程序原则;反馈原则。

(四)罗杰斯的教学原则体系。

以学生为本;让学生自发地学习;排除对学习者自身的威胁;给学生安全感。

第四节　教学组织形式

一、教学组织形式的概念及意义。

二、班级授课制及其意义。

(一)班级授课制的由来及发展。

(二)班级授课制的主要特征。

(三)课的研究与发展。

(四)对班级授课制的评价。

班级授课制的优越性;班级授课制的局限性。

三、教学组织形式的改革。

(一)分层教学。

分层类型;分层依据;分层范围;分层管理。

(二)小组合作学习。

组间同质,组内异质;设立小组目标;实施小组评价与奖励的机制;个人责任的明确;均等的成功机会。

(三)小班教学。

四、复式教学。

Ⅲ. 考核知识点

一、教学的意义。

二、教学的任务。

三、教学活动本质的界说。

四、教学模式。

五、教学原则的概念及其发展。

六、我国中小学的教学原则体系。

七、教学组织形式的概念及意义。

八、班级授课制及其意义。

九、教学组织形式的改革。

Ⅳ. 考核要求

一、教学的意义。

识记：教学的定义。

二、教学的任务。

识记：教学的任务。

三、教学活动本质的界说。

领会：教学活动的本质。

四、教学模式。

识记：教学模式的概念；教学模式的分类。

五、教学原则的概念及其发展。

识记：教学原则的概念。

六、我国中小学的教学原则体系。

识记：直观性原则、启发性原则、系统性原则、巩固性原则、量力性原则、思想性和科学性统一的原则、理论联系实际原则、因材施教原则的含义。

领会：贯彻直观性原则、启发性原则、系统性原则、巩固性原则、量力性原则、思想性和科学性统一的原则、理论联系实际原则、因材施教原则对教师的要求。

七、教学组织形式的概念及意义。

识记：教学组织形式的概念。

八、班级授课制及其意义。

识记：班级授课制的特征。

领会：对班级授课制的评价。

九、教学组织形式的改革。

领会：教学组织形式改革的趋势。

第九章　教学（下）

Ⅰ. 学习目的与要求

通过本章的学习，了解与掌握运用中小学各种常用的教学方法应

遵循的要求，计算机作为一种手段应用到教学过程中的意义，以及教学工作实施过程中应遵循的要求。

Ⅱ．课程内容

第五节 教学方法

一、教学方法的概念及意义。

二、中小学常用的教学方法。

（一）讲授法。

（二）谈话法。

（三）讨论法。

（四）实验法。

（五）实习作业法。

（六）练习法。

（七）参观法。

三、教学方法的改革与发展。

（一）发现学习。

（二）探究—研讨法。

（三）纲要信号图式教学法。

（四）暗示教学法。

（五）范例教学法。

（六）非指导教学法。

第六节 教学手段

一、教学手段的概念及其发展。

（一）传统的教学手段。

（二）现代化的教学手段。

二、计算机的发展及其作为教学手段的意义。

（一）中小学计算机教育的任务。

（二）计算机辅助教学（CAI）的意义。

第七节 教学工作的实施

一、教学工作实施的一般过程。

（一）备课。

钻研教材；了解学生；设计教学过程。

（二）上课。

教学目的明确；教学内容正确；教学方法适当；教学过程紧凑；学生主体性充分发挥。

（三）作业的布置和批改。

（四）课外辅导。

二、教学工作实施的不同过程。

（一）确定主题。

（二）布置任务。

（三）制定评价标准。

（四）展示与交流。

Ⅲ．考核知识点

一、中小学常用的教学方法。

二、教学方法的改革与发展。

三、计算机的发展及其作为教学手段的意义。

四、教学工作实施的一般过程。

Ⅳ．考核要求

一、中小学常用的教学方法。

识记：讲授法、谈话法、讨论法、实验法、实习作业法、练习法、参观法等概念的含义。

领会：运用讲授法、谈话法、讨论法、实验法、实习作业法、练习法、参观法等方法应遵循的要求。

二、教学方法的改革与发展。

识记：20世纪中叶以来，世界上所出现的各种教学方法的含义。

领会：20世纪中叶以来，世界上所出现的各种教学方法的特点。

三、计算机的发展及其作为教学手段的意义。

领会：计算机作为教学手段的意义。

四、教学工作实施的一般过程。

识记：教学工作的实施包括哪些基本环节。

领会：教学工作各个环节的实施应遵循哪些要求。

第十章　学生集体与集体教育

Ⅰ·学习目的与要求

通过本章的学习，正确地理解学生集体的概念，懂得学生集体的组织培养过程，了解学生集体的基本组织形式，领会班主任与班集体的相互关系。

Ⅱ·课程内容

第一节　学生集体概述

一、学生集体的概念。

(一)群体和集体。

(二)学生集体的教育作用。

集体通过有机的组织对其成员施加教育影响；集体组织活动比教师个人对学生教育的范围大、内容丰富、方法多样灵活、学生易于接受；集体的教育影响是通过舆论实现的，集体舆论起着潜移默化的教育作用；在集体中，个体之间的相互影响使得人人都成为教育者。

二、学生集体的组织和培养。

(一)学生集体的发展阶段。

(二)如何建立良好的学生集体。

善于向学生提出教育要求；树立明确的共同目标；建设一支好的学生干部队伍；培养健康的集体舆论。

第二节　学生集体的基本组织形式

一、班级。

(一)班级组织建构的社会心理基础。

（二）班级组织建构的原则。

（三）班级组织的结构。

职权结构；角色结构；师生关系；生生关系。

（四）班级文化。

二、共青团。

（一）共青团的性质。

（二）共青团的基本任务。

（三）团支部、团总支、支部委员会。

（四）共青团组织的教育功能。

政治思想教育的功能；思想品德教育的功能；协助教师与班委会组织实施教学的功能。

三、少先队。

（一）少先队的性质。

（二）少先队的基本任务。

（三）少先队的组织机构。

（四）少先队的活动形式。

（五）少先队组织的教育功能。

第三节　班主任与班集体的相互关系

一、班集体与班主任概述。

（一）班主任是学校对学生教育管理的具体执行者。

（二）班主任是班集体内教育和教学活动的核心。

（三）班主任是联系学校、家庭及社会的纽带。

二、班主任在班集体组织培养中的影响。

（一）班主任工作的目的。

（二）班主任工作的主要任务。

组织建立良好的班集体是班主任工作的首要任务；促进班集体全体成员的全面发展是班主任工作的中心任务。

三、集体对班主任工作的反作用。

（一）良好的班集体是班主任实施教育工作的有力保障。

（二）良好的班集体是班主任获取工作经验的宝贵资源之一。

Ⅲ. 考核知识点

一、学生集体的概念与学生集体的组织和培养过程。
二、学生集体的基本组织形式。
三、班主任与班集体的相互关系。

Ⅳ. 考核要求

一、学生集体的概念与学生集体的组织和培养过程。
识记:学生集体的概念。
领会:学生集体的教育作用;如何建立一个良好的班集体。
二、学生集体的基本组织形式。
识记:班级的概念。
领会:班级组织的结构。
三、班主任与班集体的相互关系。
领会:班主任工作的重要性;班主任在班集体组织培养中的影响。

第十一章　学校咨询与辅导

Ⅰ. 学习目的与要求

通过本章的学习,了解学校咨询与辅导的历史发展概况、学校咨询与辅导的基本任务以及学校咨询与辅导的主要工作;懂得学校咨询与辅导的目标与方法;掌握咨询与会谈的一般过程与方法。

Ⅱ. 课程内容

第一节　学校咨询与辅导概述

一、学校咨询与辅导的发展概况。
(一)早期的职业指导活动。
(二)心理咨询与治疗活动的开展。

(三)面向全体学生的发展。
二、学校咨询与辅导的基本任务。
(一)干预与矫正。
(二)预防与发展。
(三)预防与干预的平衡。
三、学校咨询与辅导的主要工作。
(一)针对学生的个别问题提供心理咨询服务。
(二)在班级中开展以心理卫生为主要内容的课程辅导。
(三)为其他教师和家长担任顾问或间接咨询。
(四)配合学校教育需要开展必要的心理测评工作。
(五)协调学校和社区咨询。

第二节　对学生的咨询帮助

一、咨询的目标和原则。
(一)咨询的直接目标和根本目标。
(二)咨询活动的基本原则。
二、咨询会谈的一般过程。
(一)建立咨询关系。
(二)澄清和评估问题。
(三)确定改变的目标。
(四)促成改变的实现。
(五)结束咨询及追踪效果。
三、主要咨询方法介绍。
(一)着重调整情感的方法。
(二)着重训练行为的方法。
(三)着重改变认知的方法。
(四)关于游戏及艺术活动的运用。
(五)关于团体咨询。
(六)关于环境因素。

Ⅲ. 考核知识点

一、学校咨询与辅导的发展概况、基本任务与工作。

二、学校咨询与辅导的目标、原则、过程与方法。

Ⅳ. 考核要求

一、学校咨询与辅导概述。

识记:学校及其他教育机构举办主体的类型及其内涵;学校咨询与辅导的基本任务。

领会:学校咨询与辅导的发展概况;学校咨询与辅导的主要工作。

二、对学生的咨询与辅导。

识记:咨询的目标与原则;主要咨询方法。

领会:学校咨询的一般过程。

第十二章　教育测验与评价

Ⅰ. 学习目的与要求

通过本章的学习,要掌握教育测验与教育评价两个概念的含义,了解良好测验的标准是什么,编制测验的方法与要求,懂得如何进行教育评价。

Ⅱ. 课程内容

第一节　中小学教育测验

一、教育测验的概念。

(一)概念界说。

测量;测验;考试;评价。

(二)测验的功能。

激励功能;诊断功能;区分和选拔功能;评定功能。

二、测验的类型。
(一)安置性测验、形成性测验、诊断性测验和总结性测验。
(二)标准化测验和教师自编测验。
(三)成就测验和学能测验。
(四)常模参照性测验和标准参照性测验。
三、良好测验的标准。
(一)实用性。
(二)可信度。
(三)有效性。
(四)难度。
(五)区分度。
四、测验的编制和实施。
(一)确定试题内容。
(二)选择试题类型。
(三)评分。
(四)测验分数的解释。

第二节　中小学教育评价

一、中小学教育评价概述。
二、中小学教育评价的类型。
(一)相对评价和绝对评价。
(二)形成性评价和总结评价。
三、中小学教育评价的内容。
(一)学生发展评定。
(二)教师授课质量评价。
(三)课程和教材评价。
四、中小学教育评价的基本步骤。
(一)建立评价目标。
(二)选择评价样本。
(三)收集评价信息。
(四)报告评价结果。

五、当今评价的问题与发展。

(一)现存问题。

(二)发展和改革策略。

从侧重一元评价到多元评价;从侧重总结性评价到形成性评价;从侧重区分性功能到发挥激励性功能。

Ⅲ. 考核知识点

一、测验的类型。

二、良好测验的标准。

三、测验的编制和实施。

四、中小学教育评价的类型。

五、中小学教育评价的内容。

六、中小学教育评价的基本步骤。

Ⅳ. 考核要求

一、测验的类型。

识记:测验的类型及其含义。

二、良好测验的标准。

领会:良好测验的标准是什么。

三、测验的编制和实施。

识记:如何进行测验的编制;编制测验的要求是什么。

四、中小学教育评价的类型。

识记:中小学教育评价的类型及其含义。

五、中小学教育评价的内容。

领会:如何对教师授课的质量进行评价。

六、中小学教育评价的基本步骤。

领会:如何对中小学生的作文能力进行评价。

第十三章　教育法制

Ⅰ. 学习目的与要求

这一章主要介绍我国教育法的制度，涉及教育法制度的产生背景，国外教育法发展的历史，我国教育法制建设的现状等基本问题。本章侧重分析了学校具体运行中涉及的法律关系及相关的法律责任和法律救济问题，同时，重点分析学校事故的相关法律适用问题。

Ⅱ. 课程内容

第一节　教育与法律

一、法律的产生及其功能。

二、教育的国家化和教育法的产生。

三、国外教育法发展的历史及其特点。

(一)零星立法阶段。

(二)专门对普及义务教育进行立法阶段。

(三)广泛进行教育立法的阶段。

(四)教育的综合法治阶段。

四、我国教育法制建设的现状与前瞻。

第二节　学校中的法律关系

一、学校法律关系的基本特征。

(一)学校与政府。

(二)学校与社会。

(三)学校与教师。

(四)学校与学生。

二、学校的法律地位及其权利与义务。

(一)学校的法律地位。

(二)学校的权利与义务。

三、教师的法律地位及其权利与义务。
(一)教师的法律地位。
(二)教师的权利与义务。
四、学生的法律地位及其权利与义务。
(一)学生的法律地位。
(二)学生的权利与义务。

第三节　法律责任

一、法律责任概说。
(一)法律责任的定义。
(二)法律责任的分类。
二、教育法规定的法律责任。
(一)教育法规定的法律责任是一种行政法律责任。
(二)教育法规定的法律责任分类。
(三)法律责任的构成要件及免责条件。
(四)承担法律责任的形式。

第四节　学校事故及其法律责任承担

一、学校事故概说。
(一)学校事故的定义。
(二)学校事故与侵权行为。
(三)学校事故的侵权民事责任。
(四)侵权民事责任的归责原则。
(五)学校事故的免责条件。
(六)学校事故的责任形式和制裁方式。
二、学校事故类型与责任承担列举。
(一)学校事故的分类。
(二)学校事故及其法律责任承担列举。

第五节　法律救济概说及主要制度

一、法律救济概说。
二、法律救济的主要制度。

Ⅲ. 考核知识点

一、教育与法律。

二、学校中的法律关系。

三、法律责任。

四、学校事故及其法律责任承担。

五、法律救济概说及主要制度。

Ⅳ. 考核要求

一、教育与法律。

领会:教育的国家化和教育法产生的关系;西方国家教育法发展的四个历史阶段;我国教育法体系的几个基本层次。

二、学校中的法律关系。

识记:我国学校的法律地位;我国教师的法律地位;我国学生的法律地位。

领会:学校的权利与义务;教师的权利与义务;学生的权利与义务。

三、法律责任。

识记:法律责任的定义。

领会:教育法规定的法律责任是一种行政法律责任;教育法规定的法律责任分类;法律责任的构成要件、免责条件及其责任形式。

四、学校事故及其法律责任承担。

识记:学校事故的定义。

领会:学校事故的基本特征;学校事故所承担的侵权民事责任的特点、归责原则、免责条件及其责任形式和制裁方式;学校事故分类标准;学校事故的分类。

五、法律救济概说及主要制度。

识记:法律救济的定义;教师申诉制度;学生申诉制度。

领会:提起学生申诉制度的条件。

第三部分　有关问题的说明和实施要求

为了使本大纲的要求能在社会助学和考试命题中得到切实的贯彻和落实，特对有关问题作以下说明：

一、关于课程内容与考核目标

（一）关于大纲和教材的关系。

本大纲是根据全国高等教育自学考试非教育类专业（本科）公共课程计划的要求而确定的课程内容与考试标准，是使考核要求进一步具体化的文件。

教材是大纲的具体化，是学习者自学与社会助学的主要参考依据，是掌握这门学科知识内容的具体范围。大纲与教材的内容既是一致的，又有所区别。从一致性角度来说，凡是大纲所确定的内容和要求考核的知识，教材都作了系统与全面的阐述。就区别而言，教材比大纲更详尽，而大纲比教材更扼要。同时，由于知识的系统性和理论体系表达的需要，教材的内容有时会超出大纲规定的范围，例如某些理论和知识的历史材料和背景资料的介绍等等，但这些常常都不在考核的范围之内。

（二）关于考核目标。

大纲在列出课程内容的基础上，对各章规定了考核目标，包括考核的知识点和考核要求。凡是大纲要求考生学习和掌握的知识内容都是考核的内容。明确考核目标的目的在于使考生进一步明确考试内容的要求，更有针对性地、系统地学习本教材，从而使考试范围更加明确，使出题者更加准确地安排考题在知识和能力方面的层次和难易程度。

本大纲在考核目标中，按照识记、领会、应用三个层次规定了考生应达到的知识和能力层次的要求。三个层次是递进关系，各知识和能力层次的含义是：

识记：能知道本课程中的有关名词、概念、原理的含义，并能正确地识记和表达。

领会:要求在识记的基础上,能全面地掌握本门课程的基本概念、基本原理和基本方法,能掌握有关概念、原理和方法之间的联系和区别。

应用:在领会的基础上,能运用基本概念、基本原理、基本方法分析和解决有关的理论和实际问题。"简单应用"是指在领会的基础上,能用学过的一、两个知识点分析与解决简单的问题。"综合应用"是指在简单应用的基础上,用学过的多个知识点综合分析和解决比较复杂的问题。

二、关于学习教材和主要参考书

学习教材:

全国高等教育自学考试指导委员会组编,劳凯声主编:《教育学》,天津:南开大学出版社,2001年版。

推荐参考书:

王道俊、王汉澜主编:《教育学》,北京:人民教育出版社,1989年版。

南京师范大学教育系编:《教育学》,北京:人民教育出版社,1984年版。

袁振国主编:《当代教育学》,北京:教育科学出版社,1999年修订版。

黄济、王策三主编:《现代教育论》,北京:人民教育出版社,1996年版。

三、自学方法的指导

(一)全面系统地学习课程内容。

对于一门课程的学习而言,要想取得好的成绩,根本的一条就是要全面系统地学习课程内容,掌握该门学科的基本知识、基本概念和基本原理。本课程包括绪论涉及到了十四个方面的基本内容,每一方面的内容,要求大家都必须认真地学习与掌握。而且,对于交叉性很强的知识内容,还需要大家了解其他方面相关学科的知识,如心理学、统计学、评价学、人类学等。只有这样,才能使我们不仅能够取得好成绩,而且还能够掌握更多的知识、提高我们的教育教学能力。

(二)学会科学地学习。

学会科学地学习，首先应该学会科学地利用时间。要善于用零散的时间学习个别知识点、个别概念，用集中的时间系统地、综合地学习大块的教材，消化理解教材，并应用已学的知识分析和解决一些实际问题。在学习教材之前，应先阅读大纲，抓住重点、要点，而后再系统地学习教材。学习之后要善于进行总结与概括，并与大纲进行比较对照，看一看自己所掌握的程度是否已经达到大纲的要求。其次，学习者对这门课程的学习还应该树立问题意识与研究意识，学会研究性学习与反思性学习。一方面是对自己的成长经历进行系统的总结，另一方面也是检验理论对现实以及个别现象的解释能力。

（三）注重理论联系实际。

没有绝对脱离实践的理论，也没有绝对脱离理论的实践。理论与实践之间是密不可分的。教育学是以教育活动与现象为研究对象的一门科学。教育活动的主体，无论是教育者还是受教育者，每天都生活在不断变化的复杂环境中。这种不断变化的复杂环境，给教育理论的发展与教育研究的进步增添了无限的生机与活力。因此，学习者在学习研究教育学的时候，必须联系复杂多变的教育实践，这样不仅能够深化对教育理论的理解，而且还能够密切理论与实践之间的关系，从而达到掌握知识、发展能力的目的。

四、对社会助学的要求

（一）社会助学者应该根据大纲规定的课程内容和考核目标钻研指定的教材，参照指定的参考书，对考生进行有效的辅导，把握正确的方向，避免走弯路。

（二）正确处理基础知识、基本理论和能力培养之间的关系。引导考生将识记、领会和应用联系起来，不断地促进基础知识和基本理论向应用能力的转化。在全面辅导考生掌握知识和能力的基础上，培养他们的分析问题、解决问题和自学能力，使他们学会学习、主动学习。

（三）要正确地处理好点与面的关系。点与面的关系，也就是重点内容与一般内容之间的关系。考生辅导者应该对这两者之间的关系有一个正确的理解，然后根据教学计划与考试大纲的要求，引导考生对教材内容在全面掌握的基础上突出重点，抓住教材的核心成分，形成学科的

基本结构。对于任何一门课程或学科来说，其知识内容之间总是通过一定的逻辑线索联系在一起的，从而形成了该门学科的基本架构。学生掌握了这门学科的逻辑线索与基本结构以后，对于知识的学习与掌握就会由浅入深，以不变应万变。

五、关于命题和考试的若干规定

（一）本门课程的考试和命题，必须严格根据大纲规定的内容和考核目标进行，不能任意扩大和缩小考试范围，也不能任意提高和降低考试要求。考试题目要覆盖各个章节的内容，适当突出重点章节和重点内容。

（二）知识和能力的层次要配置适当。本课程在试卷中对不同内容即知识和能力的不同层次要求的分数所占的比例大致是：识记占15%，领会占30%，简单应用占35%，综合应用占20%。

（三）难易程度要合理。试卷的难易程度可以分为易、较易、较难和难四个等级。试卷中不同难度试题的分数比例一般为2∶3∶3∶2。要注意试题的难易程度与知识能力的不同层次要求并不是一个概念，切勿混淆。

（四）本课程考试试卷主要采用下列题型：选择题、名词解释题、简答题和论述题等。可根据知识与能力不同层次要求与试题难易程度合理地、综合地选择题型，配置整个试卷。本大纲附录中列举的几种题型，可供参考。

（五）本课程的考试采用闭卷方式，时间为150分钟。

附录：

（一）选择题（从备选答案中选出一个正确答案，并将标号填在题后的括号中）：

1. 关于教育起源学说正确的观点是（　　）

(1)神话起源说　(2)心理起源说　(3)生物起源说　(4)劳动起源说

（二）名词解释题：

1. 双轨制

(三)简答题：

1. 学校教育的基本要素包括哪些？

(四)论述题：

1. 试述现代教育有哪些特征？

(五)材料分析题：

举例略。